



REPRESENTACIONES SOCIALES FRENTE A ELEMENTOS DE LA CULTURA
AFROTUMAQUEÑA E IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD
CULTURAL DE LOS ESTUDIANTES

MILLER AUGUSTO MÁRQUEZ ARANGO
LUZ MARINA ORTIZ MENESES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
SAN ANDRÉS DE TUMACO
2019

REPRESENTACIONES SOCIALES FRENTE A ELEMENTOS DE LA CULTURA
AFROTUMAQUEÑA E IMPLICACIONES EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD
CULTURAL DE LOS ESTUDIANTES

LUZ MARINA ORTIZ MENESES
MILLER AUGUSTO MÁRQUEZ ARANGO

trabajo de grado para optar al título de Magister En Enseñanza De Las Ciencias

Tutora

Mg. PAULA TATIANA PANTOJA SUÁREZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
SAN ANDRÉS DE TUMACO
2019

AGRADECIMIENTOS

Nuestros más profundos agradecimientos a la Institución Educativa Francisco José de Caldas de Bucheli, y a los estudiantes de grado décimo, por la participación y colaboración durante este proceso de investigación, a la magister y tutora Paula Tatiana Pantoja, por orientarnos en esta etapa de mucho aprendizaje y por su apoyo para culminar con éxito nuestra maestría, y a todas aquellas personas que estuvieron presente, dándonos ánimo para continuar este camino de crecimiento profesional.

Resumen

Este estudio tuvo como finalidad reconocer las representaciones sociales que construyen los estudiantes frente a elementos culturales como las creencias, los rituales y las narrativas orales y literarias de la cultura afrotumaqueña e, identificar las implicaciones de la implementación de la unidad didáctica en la formación de la identidad cultural de los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Francisco José de Caldas de Bucheli. Con el fin de dar cumplimiento a dicho objetivo, se utilizó el método de Investigación etnografía crítica y las técnicas de recolección de información como la entrevista semiestructurada, el diario de campo, la observación participante y no participante, el taller investigativo y la tertulia. Los hallazgos encontrados permitieron develar las siguientes categorías: *las representaciones sociales que construyen los estudiantes frente a elementos de la cultura afrotumaqueña, las implicaciones de la implementación de la unidad didáctica en la formación de la identidad cultural de los estudiantes y la tertulia como espacio de reflexión de las representaciones sociales que contribuyen al reconocimiento y fortalecimiento de la identidad cultural*. El desarrollo de ésta investigación permitió concluir que las representaciones sociales de los estudiantes evidencian que sus juicios, valoraciones, opiniones y creencias se recrean y adquieren forma frente a la cultura propia, la identidad cultural, el sentido de pertenencia, los saberes de los abuelos, la transmisión de saberes, el modo de vida compartido, la pervivencia de la cultura y las vivencias de solidaridad y autoreconocimiento cultural del pueblo afrotumaqueño.

Palabras clave: representaciones sociales, identidad cultural, tradición, enseñanza y aprendizaje.

TABLA DE CONTENIDO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	11
1.1. DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA	11
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	16
2. JUSTIFICACIÓN	17
3. OBJETIVOS.....	20
3.1. OBJETIVO GENERAL.....	20
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
4. MARCO REFERENCIAL	21
4.1. ANTECEDENTES Y REFERENTES TEÓRICOS.....	21
4.2. REPRESENTACIONES SOCIALES	32
4.2.1. Construcción de las Representaciones Sociales.....	35
4.3. CULTURA	38
4.3.1. Elementos de la Cultura.....	40
4.4. ETNOEDUCACIÓN	43
4.5. CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS.....	45
4.6. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL	49
4.7. IDENTIDAD	51
4.8. IDENTIDAD CULTURAL	52
5. METODOLOGÍA	53

5.1. ENFOQUE CUALITATIVO	53
5.2. TIPO DE ESTUDIO	54
5.3. UNIDAD DE TRABAJO Y UNIDAD DE ANÁLISIS	56
5.4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	57
5.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	57
6. ANÁLISIS DE RESULTADOS	61
6.1. REPRESENTACIONES SOCIALES QUE CONSTRUYEN LOS ESTUDIANTES FRENTE A ELEMENTOS DE LA CULTURA AFROTUMAQUEÑA	62
6.2. IMPLICACIONES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL DE LOS ESTUDIANTES	71
6.3. LA TERTULIA COMO ESPACIO DE REFLEXIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES QUE CONTRIBUYAN AL RECONOCIMIENTO Y FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD CULTURAL	81
7. CONCLUSIONES	84
8. RECOMENDACIONES	88
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
10. ANEXOS	97

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Obtención del valor M o peso semántico	66
---	----

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1. MATRIZ MIXTA DE DIMENSIONES Y PALABRAS DE LA RED SEMÁNTICA NATURAL.....	97
ANEXO 2. UNIDAD DIDACTICA:.....	99
ANEXO 3. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	123
ANEXO 4. DIARIO DE CAMPO.....	125
ANEXO 5. REGISTRO FOTOGRÁFICO DE TRABAJOS DE LOS ESTUDIANTES.....	127

PRESENTACIÓN

La presente investigación se desarrolla en el marco de la línea de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales, dentro del macro proyecto denominado: “Pensamiento social-crítico para la comprensión, interpretación y transformación del conocimiento escolar en contextos socio-culturales e históricos”. Desde esta perspectiva, el propósito de la presente investigación se centra en dos aspectos, primero, reconocer las representaciones sociales que construyen los estudiantes frente a elementos culturales como las creencias, los rituales y las narrativas orales y literarias de la cultura afrotumaqueña y, segundo, identificar las implicaciones de la implementación de la unidad didáctica en la formación de la identidad cultural de los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Francisco José de Caldas de Bucheli.

Para ello, los aspectos generales de la presente investigación, se fundamentan en el conocimiento y comprensión de las representaciones sociales que construyen los estudiantes frente a elementos culturales que son primordiales para la pervivencia de su cultura; además, del reconocimiento y reflexión frente a la importancia de fomentar la construcción de representaciones sociales que reconozcan y fortalezcan la identidad cultural de los estudiantes, mediante la implementación de la unidad didáctica diseñada para tal fin.

Otro aspecto fundamental es el estudio de las categorías centrales de la investigación, tales como las representaciones sociales, los elementos culturales relacionados con las creencias, rituales, narrativas orales y literarias, la etnoeducación como referente conceptual para la implementación de la unidad didáctica, la catedra de estudios afrocolombianos como sustento pedagógico en dicha implementación, la identidad cultural que se concibe como la base de la pervivencia de la cultura, al posibilitar la expresión de sus creencias, rituales, historicidad, mitos y leyendas, valores y concepción del mundo.

En relación a lo anterior, es preciso destacar la importancia y pertinencia que tiene la construcción de conocimiento frente a estas categorías de estudio, ya que es precisamente a través de este conocimiento, que se plantea la implementación de una propuesta de intervención pedagógica encaminada al reconocimiento y fortalecimiento de la identidad

cultural afrotumaqueña; siendo con ello posible trazar alternativas de solución frente al problema de investigación planteado.

Finalmente, se destaca que la investigación está planteada desde el enfoque cualitativo y el diseño metodológico se fundamenta en la etnografía crítica y en la utilización de técnicas e instrumentos para la recolección de la información como la entrevista semiestructurada, el diario de campo, la observación participante y no participante, el taller investigativo y la tertulia. Lo anterior, con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación sobre ¿Cuáles son las representaciones sociales que construyen los estudiantes frente a elementos de la cultura afrotumaqueña y cuáles son las implicaciones de la implementación de la unidad didáctica, en la formación de la identidad cultural de los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Francisco José de Caldas de Bucheli?

1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 DESCRIPCIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA

En el municipio de Tumaco como en el resto de Colombia, la pluriculturalidad, ha ido configurando el movimiento negro, entendido como la movilización colectiva de personas o comunidades que se auto-identifican como afros, lo cual es el reflejo de la realidad que vive este pueblo, pero también es el resultado de su evolución, de sus sueños, de sus esperanzas, de su proyección de futuro. De ahí, que se presenten agudos contrastes en este proceso de identidad cultural, que se expresan a través de la construcción de las representaciones sociales frente a algunos elementos culturales fundamentales, las cuales – desde el contexto del movimiento negro–deben resignificarse en pos del mejoramiento material y social, el reconocimiento de la identidad cultural afrotumaqueña y su fortalecimiento para la pervivencia de la cultura.

En consecuencia, uno de los retos que enfrenta la afrocolombianidad, es el de su reconocimiento, lo cual ha conllevado a la conformación del movimiento afrocolombiano, que hunde sus raíces en los cambios sociales, económicos y políticos, para ir perfilando tanto su identidad cultural como su dinámica social. Por lo tanto, resulta urgente y necesario develar las representaciones sociales que subyacen en torno a elementos culturales como las creencias, los rituales y las narrativas orales y literarias de la cultura afrotumaqueña; constituyéndose este conocimiento en el punto de partida de un proceso de reflexión y movilización de los procesos curriculares y didácticos que exige implementar la escuela de hoy, los cuales deben ser dinámicos y cambiantes para estar acordes a los cambios acelerados que enfrenta la sociedad actual y se deben entretelar o construir colectivamente en la cotidianidad de las aulas, para poder dar respuesta a las necesidades evidenciadas en la realidad escolar.

En el caso particular de los estudiantes de la Institución Educativa Francisco José de Caldas de Bucheli, es importante reconocer que parte de lo que son, dicen y la forma cómo actúan hace parte de esta construcción de identidad que supera la escuela y que evidencia las maneras en que los estudiantes no sólo están en proceso de formación como jóvenes,

sino que se relacionan de diversas maneras con esa herencia cultural que hace parte de su diario vivir, a la par que por ser parte de un mundo globalizado, aprenden e imitan diversas maneras de ser y de vivir el mundo. Ello evidencia la necesidad de relacionar el discurso, la acción y el sentir, es decir, de conocer las representaciones sociales que construyen frente a las creencias, los rituales y las narrativas orales y literarias de su cultura, ya que éstas pueden adquirir diversas interpretaciones, que inciden en el fortalecimiento o afectación de la identidad cultural. Según las evidencias empíricas de los investigadores, se ha observado que en el grupo identificado como la unidad de trabajo, existe la tendencia a la pérdida de su identidad cultural, al establecer relaciones de dependencia con la cultura occidental hegemónica, la cual pretende que el grupo cultural minoritario se asemeje o adquiera sus particularidades culturales, sin tener en cuenta los propios intereses y rasgos culturales originarios de otros grupos étnicos.

Por lo anterior, resulta importante conocer las representaciones sociales que construyen los estudiantes frente a elementos culturales propios, para coadyuvar a través de la implementación de estrategias didácticas, a conservar los rasgos culturales identitarios y/o la identidad cultural de los estudiantes –dado que éstos son susceptibles a la amenaza de la occidentalización–, poniéndose de manifiesto el rescate de su identidad cultural, particularmente de sus creencias, rituales, narrativas literarias y tradición oral, que permita propiciar una conciencia individual y colectiva que emerge a partir de las representaciones sociales¹ que los estudiantes construyen, para hacer prevalecer la pervivencia de su cultura y aceptar y enriquecerse del conocimiento occidental sin subsumirse a éste, teniendo en cuenta que el modo de vida del pueblo afro se ha visto subordinado por el modo de vivir de la sociedad hegemónica occidental.

Por lo tanto, es necesario recurrir a los saberes de padres y abuelos en la vida cotidiana y a los saberes que emergen a través de las narrativas en los espacios

¹ Para efectos de la presente investigación, se retoma fundamentalmente la concepción de Jodelet (1986) sobre representaciones sociales, la cual se refiere a éstas como el conocimiento socialmente elaborado o compartido, que se manifiesta en formaciones subjetivas tales como las opiniones, actitudes, creencias, imágenes, valores, informaciones y conocimientos.

comunitarios llamados tertulias, como parte fundamental de la identidad cultural, ya que en éstas están plasmados todos los conocimientos propios y ancestrales, los cuales permiten fortalecer la autonomía y la defensa de la cultura propia para la preservación de la identidad cultural, como recurso vital que les permitirá seguir existiendo como cultura.

Lo anteriormente señalado, posibilita asumir el postulado de Díaz (citado en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO, 2005) cuando expresa que “somos identidad, entre otras cosas, porque somos memoria (...)”. En este sentido, la formación de la identidad se convierte en una gran responsabilidad que la sociedad le otorga a la educación, ya que la formación de la identidad, particularmente de la identidad cultural, debe encaminarse a su respeto y fortalecimiento y a preparar al sujeto a enfrentar el complejo y cambiante panorama cultural y social que ha emergido como parte del proceso de globalización, el fenómeno migratorio, la pluriculturalidad.

Relacionando el anterior planteamiento al contexto escolar de la Institución Educativa Francisco José de Caldas de Bucheli, se observa que a partir del contacto con occidente, se produjo un rompimiento cultural que ha afectado profundamente la vida de las comunidades, manifestado en aspectos como la colonización de los territorios, la desvalorización de la identidad cultural de los grupos denominados “minoritarios”, el deslumbramiento tecnológico, entre otros.

En este sentido, es preciso destacar que los intentos de posicionar la cultura afrotumaqueña desde la identidad del pueblo afro, no han tenido mayor impacto debido a que el acervo cultural de la etnia afrotumaqueña, ha perdido relevancia en los procesos de enseñanza que se imparten en la escuela; siendo evidente que a pesar de haberse implementado la Etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos en los PEI de todas las instituciones educativas del municipio de Tumaco, estas estrategias tan sólo son políticas que no trascienden más allá de la teoría, ya que no han sido materializadas en las prácticas pedagógicas y didácticas de los docentes; además, se ha observado la falta de capacitación, seguimiento y acompañamiento por parte de la Secretaría de Educación

Municipal de Tumaco para implementar estos procesos, lo cual ha obstaculizado también la puesta en marcha de propuestas educativas que permitan transitar de la teoría a la práctica.

Por otra parte, las evidencias empíricas de los investigadores —obtenidas por la observación, el conocimiento e interacción directa en el contexto—, han permitido evidenciar que el sincretismo cultural, es decir las nuevas inserciones de otras culturas; ha conllevado a que los jóvenes tengan ideologías, preferencias y prácticas culturales diferentes a su cultura propia. Frente a lo anterior, es preciso mencionar que existe desconocimiento sobre la forma cómo los jóvenes conciben la riqueza y el acervo cultural que poseen, qué conocen de su cultura propia, qué elementos de ésta interiorizan y qué se mantiene vigente en la concepción étnica de la región; observándose que con el paso del tiempo las tradiciones culturales han ido perdiendo paulatinamente su esencia cultural y, en consecuencia, no han incidido en el fortalecimiento de los elementos propios de la cultura afrotumaqueña, los cuales se transmiten de generación en generación para garantizar la pervivencia de la cultura.

En este sentido, se ha logrado determinar que los estudiantes de décimo grado en forma particular, y los estudiantes de la Institución Educativa Francisco José de Caldas de Bucheli en forma general, demuestran escaso interés frente al reconocimiento y apropiación de a elementos culturales como las creencias, los rituales y las narrativas propias de la cultura afrotumaqueña, probablemente esto se deba al desconocimiento que existe sobre sus múltiples elementos culturales, por lo cual prefieren otras manifestaciones de culturas externas, particularmente de la cultura occidental, ya que en el momento de elegir entre las expresiones tradicionales propias y las expresiones modernas occidentales, eligen sin lugar a dudas las modernas, relegando las tradiciones de la cultura afrotumaqueña a un segundo plano.

Siendo lo anterior, consistente con el propósito investigativo de conocer las representaciones sociales que construyen los estudiantes frente a algunos elementos de la cultura afrotumaqueña —como producto del modo particular de entender y construir estos conceptos— y las implicaciones de la implementación de la unidad didáctica en la formación de la identidad cultural de los estudiantes, para contribuir a la movilización de espacios de

reflexión y construcción de alternativas que permitan fortalecer la identidad cultural del pueblo afro y que responda a los requerimientos de sus luchas constantes. En este sentido, se recalca que el papel de investigadores como agentes internos, reside en contribuir a la movilización de espacios de reflexión respecto a este tema desde la cotidianidad de las aulas, con el fin de promover acciones formativas dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuyo punto de partida sea el conocimiento de las representaciones sociales que construyen los estudiantes frente a elementos culturales propios y el reconocimiento y la reflexión de estrategias didácticas dirigidas al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes.

Por lo tanto, impulsar la reflexión sobre el papel de las estrategias didácticas en la formación de la identidad cultural en el campo educativo, implica acercar a los miembros de una comunidad educativa al reconocimiento de su contexto, particularmente al personal docente en un encuentro de identidad común para fortalecer lo material y lo inmaterial de dicha comunidad, en la apropiación de una cultura dinámica y en permanente desarrollo, pero sin olvidar su identidad.

Siguiendo esta misma línea, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – (2005) afirma que:

La identidad comienza a forjarse desde el propio nacimiento, el nombre y los apellidos son los primeros signos de identidad que adopta el individuo; la familia y luego las instituciones educativas y culturales son las encargadas junto, a la comunidad y los medios de difusión, de ir perfilando con su actuación cotidiana los valores identitarios de los niños, adolescentes y jóvenes, pero la escuela, sin dudas, debe emerger como protagonista de este empeño. (pp. 4-5)

Es así como, la escuela es una de las instituciones sociales que más ha contribuido a generar la identidad cultural del país, siendo ésta reconocida como una riqueza que dinamiza las posibilidades de realización de los individuos, al movilizarlos a reconocer y nutrirse de su pasado y acoger los aportes externos compatibles con su idiosincrasia, para continuar con el proceso de creación y reproducción de elementos culturales

fundamentales, en aras de multiplicar el bienestar de los diferentes grupos étnicos y transmitir su herencia cultural de generación en generación.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuáles son las representaciones sociales que construyen los estudiantes frente a elementos de la cultura afrotumaqueña y sus relaciones en la formación de la identidad cultural de los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Francisco José de Caldas de Bucheli?

2 JUSTIFICACIÓN

Resulta necesario y pertinente desarrollar este estudio en el ámbito escolar, ya que desde este escenario se posibilita el reconocimiento y valoración de la importancia que tienen los elementos culturales como las creencias, los rituales y las narrativas literarias y orales (mitos, leyendas, cuentos, poesía, coplas, décimas) en la pervivencia de la cultura afrotumaqueña. En este sentido, recobra también importancia el papel que juegan las representaciones sociales que se construyen –individual y colectivamente– frente a estos elementos culturales; de ahí, la necesidad de llevar a cabo esta investigación para generar nuevo conocimiento, en torno a la construcción de representaciones sociales que reconozcan y fortalezcan la identidad cultural de los estudiantes, mediante la implementación de la unidad didáctica propuesta en la presente investigación.

Es bien reconocido el hecho, de que ancestralmente en la cultura afrotumaqueña ha prevalecido la oralidad, como elemento cultural que permite afianzar y transmitir valores como la amistad, la cooperación y la hermandad; siendo estos los aspectos fundamentales que han permitido mantener la cohesión del núcleo familiar, el sentido de pertenencia social y la identidad cultural, ya que el hecho de estar juntos como grupo, contando y escuchando historias, ha permitido la creación de lazos de fraternidad y el fortalecimiento de la tradición cultural; lo cual se ha constituido como un espacio de vital importancia en la transmisión de la cultura, a pesar de que con el paso del tiempo se ha ido perdiendo o desdibujando este espacio, evidenciándose con ello la necesidad urgente de recuperarlo.

Lo anterior, implica la necesidad de reconocer y fortalecer los elementos culturales propios, a partir del conocimiento de las representaciones sociales que se construyen frente a éstos, para promover su enriquecimiento a través de la implementación de una propuesta didáctica, que contribuya al reconocimiento y fortalecimiento de la identidad cultural como un valor positivo y dinámico, que posibilita la transmisión de los saberes propios de la cultura afrotumaqueña, la puesta en común e intercambio de experiencias y otros aportes culturales y, el establecimiento de acuerdos que son legitimados y puestos en práctica colectivamente.

Así mismo, la propuesta didáctica para la formación de la identidad cultural de los estudiantes, invita a la comunidad educativa a adoptar una posición de reflexión y movilización en torno a la construcción de representaciones sociales que reconozcan y fortalezcan la identidad cultural afrotumaqueña, teniendo como punto de partida el conocimiento y análisis de su realidad educativa, dado que los acelerados avances tecnológicos, la cultura del individualismo y la competencia y los fenómenos de aculturación, han diezclado significativamente los espacios en que los abuelos contaban esas historias (cuentos, décimas, mitos y leyendas), los cuales transmitían y sostenían en gran medida los valores y creencias de la cultura afrotumaqueña.

Al respecto, la normatividad en el contexto nacional destaca la importancia de responder a las necesidades particulares de los pueblos étnicos en materia de educación, reconociendo la necesidad de fomentar escenarios y experiencias que posibiliten la pervivencia de la cultura a través del fortalecimiento de la identidad cultural. Por lo tanto, es evidente que se necesita articular coherente y efectivamente las políticas y acciones educativas al proceso de reconocimiento y fortalecimiento de la identidad cultural, de aquellas comunidades y grupos con formas y concepciones de vida distintas a la cultura hegemónica occidental –que se transmiten en la escuela tradicional–, a fin de garantizar la pertinencia de su educación y la pervivencia de su cultura.

En este orden de ideas, se señala la pertinencia de abordar la normatividad relacionada con el tema de investigación, destacándose en el escenario nacional la Constitución Política de Colombia de 1991, que en su Artículo 68 preceptúa que “(...) los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural (...)”. Así mismo, se destaca la importancia de la Ley 70 de 1993, cuyo fin es implementar los mecanismos que posibiliten la pervivencia de la identidad cultural y la protección de los derechos del pueblo afrocolombiano.

A pesar de que en Colombia, la normatividad promulga el reconocimiento y respeto por la identidad cultural de los diferentes grupos étnicos que conforman la nación, aún en la realidad se mantienen las estructuras de dominación de los grupos “mayoritarios”, generándose formas estructurales de invisibilización, discriminación y segregación de la

población afrocolombiana, que obstaculizan el goce efectivo de sus derechos fundamentales y el ejercicio de la ciudadanía en condiciones de igualdad y equidad.

Desde este panorama, se contextualiza la necesidad sentida del contexto escolar objeto de estudio, relacionada con los escasos o nulos espacios de formación de la identidad cultural en la escuela; de ahí, la importancia de afianzar ésta identidad en los estudiantes a través de la implementación de procesos formativos que emerjan desde una educación propia, en concordancia con la Constitución Nacional de 1991 y las políticas vigentes del Ministerio de Educación Nacional, donde tienen vital importancia la etnoeducación y la cátedra de la afrocolombianidad –siempre y cuando ésta sea asumida como parte de un proceso educativo de carácter endógeno–, para desarrollar y fortalecer procesos educativos que sean pertinentes a las características, necesidades y expectativas de un contexto escolar particular.

Por lo tanto, el aporte investigativo del conocimiento de las representaciones sociales que construyen los estudiantes frente a elementos de la cultura afrotumaqueña, se constituye en una vía para la acción y un instrumento que permite comprender la realidad en la cual está inserta la comunidad educativa. La finalidad de estudiar éstas representaciones sociales y sus implicaciones en la formación de la identidad cultural de los estudiantes, representa la posibilidad de reconocer la manera y los procesos que constituyen el pensamiento social de la población objeto de estudio, ya que las personas construyen y a la vez son construidas por la realidad social que elaboran en su relación con el entorno, de esta manera las representaciones sociales permiten una aproximación a la visión de mundo que tienen las personas, en este caso, los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Francisco José de Caldas de Bucheli frente a elementos de su propia cultura.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Comprender las representaciones sociales que construyen los estudiantes frente a elementos de la cultura afrotumaqueña y sus relaciones en la formación de la identidad cultural de los estudiantes de décimo grado de la Institución Francisco José de Caldas de Bucheli.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las representaciones sociales que construyen los estudiantes frente a elementos de la cultura afrotumaqueña.
- Interpretar los aprendizajes que surgen a partir de la implementación de la unidad didáctica y sus aportes a la formación de la identidad cultural de los estudiantes.
- Reconocer los elementos de las representaciones sociales existentes a partir de los aprendizajes desarrollados, para evidenciar los elementos que emergen desde el abordaje de la cultura afrotumaqueña como un saber cultural dentro del escenario escolar.

4 MARCO REFERENCIAL

4.1 ANTECEDENTES Y REFERENTES TEÓRICOS

Las representaciones sociales, pueden ser tomadas como una perspectiva metodológica y no fundamentalmente como un soporte teórico. Sin embargo, para la presente investigación, son un eje central, desde la perspectiva de relación con elementos que hacen parte de la identidad cultural en un contexto particular como el Pacífico colombiano y sus comunidades afrodescendientes. Por ello los estudios que se abordan a continuación, tienen el interés de trabajar las relaciones existentes entre estas categorías en los trabajos, reconociendo como eje de análisis las representaciones sociales.

Este apartado contiene una selección de estudios y trabajos de investigación a nivel internacional, nacional y regional, resaltándose los aportes que brindaron los estudios más relevantes, los cuales fueron seleccionados por la pertinencia y afinidad con la corriente de pensamiento que fundamenta la presente investigación, relativa al estudio de las representaciones sociales como el saber que se construye en las interacciones de la vida cotidiana, concepción relacionada principalmente con los aportes de Moscovici (1979), quien con su teoría de las representaciones sociales le otorga un papel importante al sujeto siempre en relación al contexto, es decir, establece entre el sujeto y el contexto una relación bidireccional e indisociable, donde se construye el conocimiento de sentido común que se usa en la vida cotidiana y el cual cobra importancia como un objeto de conocimiento digno de ser analizado, si se pretende conocer la realidad social desde el punto de vista de los actores vinculados a sus circunstancias sociales. Siguiendo esta misma línea de pensamiento, se encuentran los planteamientos teóricos de Schütz (1974), Berger y Luckmann (1997), al abordar la construcción social de la realidad a partir del análisis de la vida cotidiana.

Desde esta perspectiva, que permite acceder al pensamiento de sentido común a través de significados, creencias y opiniones, se retomaron los estudios de Durkheim (1995) para conocer los antecedentes y Moscovici (1979) para comprender el planteamiento original. Este primer autor propuso desde la sociología, el concepto de Representación

Colectiva como la forma en que el grupo piensa en relación con los objetos que lo afectan, es decir, son hechos sociales de carácter simbólico, producto de la asociación de las mentes de los individuos. Lo anterior, se constituyó en el punto de partida para el desarrollo de la propuesta teórica de Moscovici (1979), quien planteó que la teoría de Durkheim es una teoría rígida y estática que explica una clase general de ideas o creencias, en cambio para Moscovici las representaciones sociales son “(...) Fenómenos específicos que se relacionan con una manera particular de entender y comunicar - manera que crea la realidad y el sentido común -. Es para enfatizar esta distinción que utilizo el término "social" en vez de colectivo...” (Moscovici, 1984, p.3).

Además, Moscovici señala que existen otras diferencias entre representación colectiva y representación social, entre las cuales se destaca el carácter supraindividual que tiene la primera, al ser concebidas por Durkheim como formas de conciencia que son impuestas a los individuos; contrario a las representaciones sociales que son construidas por los sujetos sociales en la interacción social con la realidad que viven. También Moscovici señala que “Aun cuando circulan por doquier y se cristalizan en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro, no es sencillo capturarlas” (Moscovici, 1979, p. 15), ya que no sólo se trata de un conjunto de opiniones, actitudes, información, creencias, sino de la conjugación de todos estos aspectos en una relación de intercambio.

A partir de lo anterior, se señalan las investigaciones realizadas en el ámbito internacional relacionadas con el estudio de las representaciones sociales, particularmente la investigación titulada: “Metodología de la investigación: operaciones para develar representaciones sociales”, realizada por Mireles-Vargas (2015), mediante la cual se realizó la descripción y análisis del proceso metodológico –que incluye desde la tarea de la problematización hasta la forma de presentación de los hallazgos y el quehacer desarrollado por el investigador–, con el propósito de develar la representación social sobre excelencia académica en los actores de cuatro posgrados de la Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM. Los aportes de la presente investigación, permitieron la comprensión de elementos teóricos importantes sobre las representaciones sociales, particularmente su dimensión y utilidad, y la adopción de elementos prácticos para la estructuración del

procedimiento de investigación en un contexto educativo, a partir de los procesos efectivos que se desarrollaron durante este proceso, para poner de manifiesto los significados y sentidos que los actores del proceso educativo le otorgan a la representación social de excelencia académica en su vida cotidiana, cuyas características se centran en el consenso, la unidad y la complementariedad y está representada por la función principal de este nivel de estudios: la investigación, la calidad, el conocimiento y los valores relacionados con tareas de producción científica, como el compromiso, disciplina, responsabilidad, dedicación, trabajo y constancia.

Con respecto a estudios realizados en el contexto educativo, el interés investigativo se centró en el análisis de las representaciones sociales que construyen los estudiantes, basado en el reconocimiento de las implicaciones de la implementación de una unidad didáctica para la formación de la identidad cultural, cuyo desarrollo articula el entorno social por la vinculación de elementos culturales y la subjetividad que se manifiesta a través de ideas, opiniones, creencias y actitudes frente a estos elementos. De ahí, que se retome el estudio realizado en Argentina de Hebe (2005), titulado “Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos”, el cual abordó las Representaciones Sociales como una forma de re-interpretar desde una perspectiva integral, las preconcepciones de los estudiantes y la actitud que manifiestan hacia el aprendizaje de los conceptos científicos. Este estudio aportó a la presente investigación a la comprensión de las características de las representaciones sociales desde una óptica que integra la parte cognitiva, actitudinal y social, aspectos que entran en juego en la construcción de las representaciones sociales; trascendiendo el concepto de construcciones mentales que actúan como motores del pensamiento, ya que se reconoce que este tipo de pensamiento desempeña funciones sociales específicas, orientando la interpretación y construcción de la realidad y guiando las conductas y las relaciones sociales entre los individuos. También contribuyó a la comprensión del proceso de caracterización de la representación social, ya que no solo lo limita a los contenidos o los procesos de representación, sino también a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones

mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás.

También se destaca en este mismo país, el trabajo de investigación titulado: “Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación”, de Alasino (2011). El objetivo de este trabajo, consistió en analizar la potencialidad y los límites de las representaciones sociales al interior del campo educativo, para la construcción de investigaciones sólidas. Para lo cual se abordaron algunos interrogantes que emergieron a partir del concepto de representaciones sociales y su relación con el campo educativo, con el fin de conocer y comprender cómo se construye el saber que circula en las interacciones sociales cotidianas, cuál es el contenido del que se nutre y cuáles son las distinciones entre el saber “académico” o “científico” y el saber popular. Los aportes de esta investigación, permitieron marcar la ruta a seguir en la investigación, a partir del concepto de representaciones sociales como “el sentido común” y sus implicaciones en el campo educativo. En este sentido, se destaca la aportación de Sautu 2007 (citado en Alasino, 2011), quien plantea que:

Para afirmar que estamos en presencia de una representación social debemos poder reconocer en el fenómeno los siguientes atributos: 1) ser una construcción social e histórica; 2) basada en conocimientos y creencias colectivas; 3) constituida como un elemento interpretativo de la situación social; 4) impregnada del sistema de valores sociales y culturales; 5) que conforma un modelo o contra-modelo de comportamiento; 6) que guía la práctica. (p. 2)

En relación con lo anterior, se retoma el estudio de Aranda (2011), denominado: “Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente”, cuyo conocimiento permitió el abordaje crítico de las prácticas pedagógicas de formación inicial docente para el desarrollo de la integración cultural como valor deseable, basando sus innovaciones en estudios, investigaciones y análisis de las políticas educacionales en este ámbito. A partir de los conocimientos generados en esta investigación, se logró la reflexión sobre la responsabilidad de la Formación Inicial Docente, frente a temas de

investigación y formación en y para una praxis innovadora de curriculum intercultural, que aborden las representaciones sociales racistas y xenófobas de los estudiantes de pedagogía, y que les brinden las herramientas necesarias para el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras, reflexivas y liberalizadoras. En este sentido, los aportes de ésta investigación permitieron la estructuración de la unidad didáctica de formación de la identidad cultural, que en caso particular de este estudio se hizo a partir de la identificación de representaciones sociales para la erradicación de estereotipos y prejuicios propios de la sociedad que se han instalado en la mentalidad los estudiantes y que obstaculizan el proceso de educación intercultural.

También se destacan los aportes de la investigación realizada en Venezuela por Materán (2008), titulada “Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa”, cuyo objetivo consistió en realizar la descripción de la Teoría de las Representaciones Sociales, presentada por Moscovici y ofrecer un marco de referencial útil en el estudio de la repercusión de las representaciones sociales sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía. Los hallazgos de la presente investigación, evidencian el modo en que las representaciones sociales intervienen en las prácticas educativas, constituyéndose en un objeto pertinente para la investigación, porque participan en la formación de los conocimientos escolares; como en el caso particular de este estudio, el aprendizaje y la enseñanza de la Geografía, no es ajeno al marco social en el que se desarrolla ni es un asunto exclusivamente cognoscitivo. De ahí, que los aportes de esta investigación, permitieron la comprensión de los factores sociales que ejercen una gran influencia sobre qué significa enseñar y aprender las áreas curriculares, y el reconocimiento de las implicaciones sobre su enseñanza y aprendizaje y en determinadas concepciones, creencias, valores que circulan en el escenario escolar y que promueven el desarrollo de ciertos tipos de aprendizaje y determinadas prácticas en el aprendizaje de la Geografía.

En este mismo país, se realizó la investigación de Salazar (2008), denominada “Representaciones sociales de los valores educativos y prácticas pedagógicas”, en la cual se resalta la importancia del estudio de las representaciones sociales al permitir conocer los valores educativos a nivel cognitivo y afectivo, transmitidos en la práctica pedagógica entre

estudiantes y docentes. A través de los hallazgos de ésta investigación, se estableció que los elementos de la representación social, como son la objetivación y el anclaje, están articulados con la estructura mental de la dimensión cognitiva, donde confluyen las normas establecidas por los adultos significativos como los padres y docentes, observándose su influencia en la adquisición de los valores por parte de los estudiantes. Así como también, se observó el papel que tiene el componente afectivo, con respecto a las actitudes de los docentes en la formación de valores, encontrándose la desarticulación que existe entre los contenidos del currículo explícito y el eje transversal valores.

Otro trabajo importante que se realizó en Argentina, es el estudio denominado “Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación en el contexto escolar” de Álvarez (2012), el cual buscó vislumbrar una problemática relacionada con la invisibilización y subordinación de los conocimientos indígenas, sus prácticas y sus discursos desde la lógica cultural de estos pueblos, dando paso a nuevos interrogantes y cuestionamientos sobre las viejas prácticas y otorgándoles la palabra, siempre silenciada por la fuerza hegemónica del colonialismo aún presente en esta sociedad. En este sentido, se plasmó a través de ésta investigación la visión que tienen los propios pueblos originarios sobre los discursos, que son parte de una tradición nombrada por ellos como la palabra antigua o la palabra de los ancestros, que a lo largo de los años han pasado a formar parte de su propia tradición como conocimientos populares y folklóricos, resignificados como cuentos, leyendas y mitos.

Para efectos de esta investigación, resultan relevantes los aportes que hace la autora acerca de la comprensión de la tradición oral en los pueblos, desde el análisis de las narrativas o relatos en cuanto a su naturaleza, funciones sociales y forma cómo se construyen. De ahí, la relación con la presente investigación, al reconocer y analizar los relatos típicos de la cultura del pueblo afrotumaqueño, desde algunos elementos propios como son las creencias, los rituales y las narrativas.

Desde los aportes de la investigación realizada en Venezuela por Salazar (2008), denominada “Representaciones sociales de los valores educativos y prácticas pedagógicas”, se destaca la importancia del estudio de las representaciones sociales, las cuales permiten

conocer los valores educativos a nivel cognitivo y afectivo, transmitidos en la práctica pedagógica entre estudiantes y docentes. A través de los hallazgos de ésta investigación, se estableció que los elementos de la representación social, como son la objetivación y el anclaje, están articulados con la estructura mental de la dimensión cognitiva, donde confluyen las normas establecidas por los adultos significativos como los padres y docentes, observándose su influencia en la adquisición de los valores por parte de los estudiantes. Así como también, se observó el papel que tiene el componente afectivo, con respecto a las actitudes de los docentes en la formación de valores, encontrándose la desarticulación que existe entre los contenidos del currículo explícito y el eje transversal valores.

Con respecto a estudios relacionados con las representaciones sociales y la identidad cultural, se destaca la investigación de García (2008), denominada “Identidades y Representaciones Sociales: La construcción de las minorías”, mediante la cual se posibilitó la comprensión de la necesidad que tiene cada ser humano de reconocerse a sí mismo, lo cual se ha conceptualizado como identidad y la construcción de dicha identidad en entornos naturales y socioculturales precisos, complejiza exponencialmente su significado, ya que genera una pluralidad de identidades y de transformaciones y modificaciones que sufre una identidad bajo el influjo de las influencias sociales y del paso del tiempo. Los aportes de ésta investigación, permitieron profundizar en la conceptualización de identidad cultural, como aquellas características comunes que le son atribuidas a un grupo cultural y forman la identidad del grupo, así como también permitió reconocer la relación que existe entre ésta y las funciones de las representaciones sociales, que según Abric, 1994 (citado en García, 2008, p. 6), es una de cuatro funciones de las representaciones sociales, al plantear que "Las representaciones sociales le permiten a un grupo definirse con relación a otro y estimarse positivamente o negativamente respecto a él".

Particularmente, se retoma la investigación que se realizó en Argentina, denominada “Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación en el contexto escolar” de Álvarez (2012), el cual buscó vislumbrar una problemática relacionada con la invisibilización y subordinación de los conocimientos

indígenas, sus prácticas y sus discursos desde la lógica cultural de estos pueblos, dando paso a nuevos interrogantes y cuestionamientos sobre las viejas prácticas y otorgándoles la palabra, siempre silenciada por la fuerza hegemónica del colonialismo aún presente en esta sociedad. En este sentido, se plasmó a través de ésta investigación la visión que tienen los propios pueblos originarios sobre los discursos, que son parte de una tradición nombrada por ellos como la palabra antigua o la palabra de los ancestros, que a lo largo de los años han pasado a formar parte de su propia tradición como conocimientos populares y folklóricos, resignificados como cuentos, leyendas y mitos.

Para efectos de esta investigación, resultan relevantes los aportes que hace la autora acerca de la comprensión de la tradición oral en los pueblos, desde el análisis de las narrativas o relatos en cuanto a su naturaleza, funciones sociales y forma cómo se construyen. De ahí, la relación con la presente investigación, al reconocer y analizar los relatos típicos de la cultura del pueblo afrotumaqueño, desde algunos elementos propios como son las creencias, los rituales y las narrativas.

Un antecedente importante a nivel nacional, que relaciona el tema de representaciones sociales con la formación de la identidad cultural, fue la investigación denominada “Representaciones sociales de los estudiantes afrocolombianos en torno a la construcción de su etnicidad” de Moreno Murillo (2014), cuyo objetivo buscó establecer los elementos de construcción colectiva o sentido común, que influyen en la construcción de la etnicidad de los estudiantes de undécimo grado del plantel educativo Atanasio Girardot de la zona rural de Buenaventura. Como resultados relevantes se encuentran la relación de influencia entre la promoción de valores y las capacidades para interactuar en un entorno conflictivo, que permea las diferentes formas de ver, estar y relacionarse en el mundo. Por lo tanto, este estudio fue relevante para los fines de la presente investigación, porque destaca el papel de la reconciliación y el consenso entre el anterior panorama y el estadio ideal, donde se demanda la formación cultural de sujetos a partir de la construcción de una identidad étnica definida, donde converja el reconocimiento de sus raíces ancestrales y la pervivencia de la cultura dentro de un contexto multicultural.

En cuanto a estudios específicos sobre procesos de formación de identidad cultural, se resalta en el contexto nacional, el estudio realizado por Vergara (2011), titulado “Prácticas educativas que evidencian la enseñanza de la afrocolombianidad en contextos interculturales, en el trabajo de aula de los docentes etnoeducadores en las instituciones educativas de la ciudad de Pereira”, mediante el cual se destaca la importancia de la articulación de los conocimientos y el pensamiento propio de la cultura afrocolombiana a la dinámica de la vida cotidiana de la escuela. Los aportes de ésta investigación, se sustentan en el conocimiento que emerge en torno a las prácticas de enseñanza de la afrocolombianidad, donde se destacan las relaciones interpersonales que establecen los estudiantes en el contexto de la escuela intercultural y se evidencia la necesidad de continuar apostándole a una propuesta educativa que vaya más allá del currículo explícito o a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos – CEA y que esté dirigida al fortalecimiento de las relaciones basadas en la aceptación, la tolerancia y el respeto de las diferencias culturales.

En el mismo sentido, López, Molineros y Valencia (2011), realizaron el trabajo denominado “Reconfiguraciones que potencian identidad cultural en sujetos educables”, con el fin de conocer las reconfiguraciones de los estudiantes para potenciar su identidad cultural. Entre los hallazgos se destacan la visibilización de la acción transformadora de los procesos de producción del conocimiento, que moviliza cambios en el investigador al develarse las falacias del sistema en el que se está inmerso y que le exige al investigador adoptar una posición crítica frente a la realidad evidenciada, así como también la investigación se constituye en la fuerza de transformación que se posibilita en los espacios cotidianos, en el compartir experiencias de mejoramiento de los procesos etnoeducativos y en el quehacer en las aulas. Se destaca el aporte de este trabajo de investigación, “como una posibilidad para la práctica de reflexiones y movilidades de sentido y de recuperación del sujeto histórico con raíces ancestrales e identitarias, permitiéndole al sujeto etnoeducador reconocerse con otros en la alteridad, es decir, como iguales pero diferentes” (López, Molineros y Valencia, 2011, p. 119)

Relacionado con la formación de la identidad cultural, en el ámbito local realizaron un estudio llamado: “Tradición oral de las Comunidades Pindales Afro-Tumaqueña y de Tallambí Etnia de Los Pastos – Cumbal, Departamento De Nariño”(Biojó y Juazpuezán, 2014), el cual se enfocó al conocimiento profundo del contexto de la comunidad afro e indígena de las veredas de Pindales y Tallambí y a la identificación de las posiciones personales que se asumen frente al quehacer educativo, los saberes propios y las experiencias colectivas. Los aportes de este proceso investigativo, permitieron el reconocimiento de la importancia de la educación en contextos étnicos, donde prevalece el valor de los saberes ancestrales, los conocimientos propios, el pensamiento propio, la cosmovisión y las tradiciones, que emergen desde la comunidad y que posibilitan el fortalecimiento de los procesos pedagógicos dentro y fuera del aula, dirigidos primordialmente al reconocimiento y fortalecimiento de la identidad étnica y cultural a partir del respeto a la diversidad.

Las investigaciones y referentes anteriores, permiten delimitar dos líneas de pensamiento o aproximaciones teóricas que resultan más pertinentes, para el análisis de las representaciones sociales propuesto en el presente estudio, las cuales son la teoría del campo de la psicología social de Moscovici y la teoría sociológica de Bourdieu, cuyos aportes posibilitan la articulación del papel que desempeña la realidad estructural que rodea al sujeto y el rol activo atribuido a su subjetividad, es decir, a la forma en que el sujeto actúa construyendo su realidad social, dado que la configuración de la subjetividad va aunada a un proceso de incorporación de su realidad estructural.

Siguiendo esta misma línea, se retoman algunos conceptos claves propuestos por Bourdieu (1997), los cuales se articulan con la teoría de las representaciones sociales, en tres niveles: a) Las nociones de estructura y agente, a partir de las cuales se reconoce que la estructura subjetiva y objetiva de la realidad desempeña un papel esencial en la configuración de las representaciones sociales y la toma de posición social de los agentes, b) el reconocimiento de las representaciones sociales y la estructura subjetiva y objetiva de la realidad como conceptos similares en torno a las funciones que desempeñan y, c) el reconocimiento de la principal función de las representaciones sociales y la estructura

subjetiva y objetiva de la realidad, la cual consiste en construir las estrategias que los sujetos utilizan para desenvolverse dentro de su espacio social.

Al respecto, Piñero (2008) plantea que:

La manera en que se entabla la correspondencia entre la estructura objetiva y la estructura mental del agente concede a éste último un papel activo en la conformación de la realidad social; al mismo tiempo, atribuye un papel protagónico al saber o pensamiento ordinario en la producción de las realidades objetivas y subjetivas; dentro de este saber ordinario las representaciones sociales constituyen una forma en particular, junto con otras formas de pensamiento social, como las ideologías. (p. 10)

En el campo de las representaciones sociales, Ibáñez (1994) enfatiza en la relación que existe entre la categorización social y la categorización cognitiva, las cuales intervienen en la construcción social de la realidad y de los procesos psicológicos. Desde esta perspectiva, las representaciones sociales funcionan como lentes a través de los cuales se dota de significado a la realidad social y, a su vez, conforman un pensamiento constituyente porque contribuyen a elaborar la realidad social. De ahí que las representaciones sociales, constituyen una categoría que favorece a la configuración de la estructura objetiva y subjetiva de la realidad social, es decir, contribuye a que las personas reconozcan y acepten la realidad social, que según los planteamientos propuestos por Bourdieu, este proceso es de carácter simbólico en virtud de que las representaciones proporcionan al agente los códigos de construcción de su realidad, otorgándole un significado.

Por lo anterior, se enfatiza en el postulado de Piñero (2008, p. 12), que articula por un lado la línea de pensamiento de Moscovici y Bourdieu, y por otra parte, los planteamientos referentes a los procesos de objetivación y anclaje, al afirmar que “La forma en que se articulan las condicionantes estructurales y las funciones cognitivas involucradas en la configuración de las representaciones sociales, se expresa a través de dos mecanismos: la objetivación y el anclaje”.

4.2 REPRESENTACIONES SOCIALES

Con base en los anteriores postulados, se toma como eje fundamental la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979) y Jodelet (1986), para reconocer los aportes de dicha teoría desde esta línea de pensamiento y realizar un acercamiento a sus orígenes, alcances y limitaciones, con el fin de asumirla desde una posición reflexiva, a partir de la cual se plantea una forma de describir el saber subjetivo, tanto individual como colectivo, y su repercusión en las interacciones de la vida cotidiana, con el fin de tratar de entender esta conceptualización a partir de las construcciones teóricas y cómo funciona todo este proceso de construcción de la realidad, en el marco de la identidad cultural afrotumaqueña.

Cabe aclarar que si bien se incluyeron discusiones generales en cuanto a los antecedentes y desarrollos teóricos, se enfatizó en la línea de pensamiento de Moscovici (1979) y Jodelet (1986), la cual fundamenta el concepto de representaciones sociales del presente estudio. En segundo lugar, se retomaron los planteamientos de los procesos de objetivación y anclaje, los cuales hacen alusión a los mecanismos propios que generan las representaciones sociales y sirven para la definición de los grupos sociales, en cuanto guían su acción y explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social.

Desde un panorama general, Chomsky (1976), Mora (2002) y Farr (2003, citados en Alvarado, Hernández y Muñoz, 2011) conciben las representaciones como una modalidad de conocimiento, una forma de pensamiento social o sistemas cognoscitivos. Como modalidad de conocimiento, es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. En términos de Mora (2002) es el conocimiento del sentido común, el cual se genera en el intercambio de comunicaciones del grupo social. Como forma de pensamiento social es un saber del sentido común de carácter social. Como sistemas cognoscitivos Farr (2003), propone que las representaciones no son solo de un orden para orientarse en el mundo y un sistema que posibilita la comunicación entre un conjunto de personas en situaciones concretas.

Uno de los mayores expositores de la teoría sobre las representaciones sociales es Moscovici (1961- 1979, citado en Perera, 2005, p. 43), quien inicialmente la definió como “una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. (...) Una representación social, habla, muestra, comunica, produce determinados comportamientos”.

Pero años más tarde, este autor replantea este concepto de la siguiente manera:

Representación social es un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. En nuestra sociedad se corresponden con los mitos y los sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; incluso se podría decir que son la versión contemporánea del sentido común (...) Moscovici, 1981 (citado en Perera, 2005, p. 44)

Teniendo en cuenta las ideas de Moscovici, se puede interpretar que las representaciones sociales son construcciones de la realidad que emergen del tejido social de grupos e individuos que comparten un contexto histórico y social, por lo cual corresponde a un conocimiento del sentido común, ya que son parte de un proceso que se da en el marco de las vivencias y las relaciones con las demás personas y con su ambiente. Por lo tanto, las representaciones sociales obtienen su connotación, de las imágenes que las personas reelaboran para sí mismas de los fenómenos o eventos del diario vivir, que se presentan en los contextos en los que se desenvuelven para construir y movilizar su visión y comprensión de la realidad.

En consonancia con lo anterior, se retoma el planteamiento de Jodelet (1986), que siendo seguidora de Moscovici menciona que la noción de representación social concierne a la manera en que los sujetos sociales aprenden y comprenden las informaciones y acontecimientos de la vida diaria, que emergen en el ambiente en el que se desenvuelven y en las relaciones con los demás. Por lo tanto, se constituye en un conocimiento socialmente elaborado y compartido, constituido a partir de las experiencias, las informaciones y los modelos de pensamiento que se transmiten a través de la tradición, la educación y la comunicación social.

En 1986, Jodelet incorpora nuevos elementos a su definición, argumentando que las representaciones sociales son:

(...) imágenes condensadas de un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver (...) Jodelet, 1986 (citado en Perera, 1999, p. 9)

En relación a lo anterior, se puede interpretar que el conocimiento y comprensión de la realidad, está mediada por la misma realidad y las imágenes que se han construido frente a ésta, a través de la reelaboración psicológica y social que cada persona hace para sí misma, es decir, a partir de la construcción de significados.

Dada la amplitud de definiciones sobre las representaciones sociales y la complejidad para definir este concepto de forma concluyente –por su configuración a partir de múltiples factores difíciles de simplificar–, para efectos de la presente investigación se recurre a la definición de Barriga Jiménez y León Rubio 1993 (citados en Knapp, Suárez, Mesa, 2003), debido a la estrecha relación que existe entre los objetivos de la investigación, la utilidad empírica del concepto y la postura teórica de estos autores. Por lo tanto, las representaciones sociales son concebidas como una forma específica de conocimiento, el cual es socialmente elaborado, utilizado y compartido, para orientar las respuestas sociales de los sujetos. En términos de estos autores:

Las representaciones sociales actúan como rejillas de decodificación y de interpretación de la realidad y predisponen a la acción, en consecuencia la representación social que posean las personas de un objeto social cualquiera es de suma importancia ya que determinará en gran medida las maneras de actuar de éstas. (p. 23)

De ahí, que el abordaje de esta categoría de investigación permita acceder al estudio los conocimientos, creencias y opiniones que emergen de la interacción grupal, frente a los objetos socialmente significativos.

4.2.1 Construcción de las Representaciones Sociales.

A través de la revisión de los aportes de autores como Moscovici (1981), Jodelet (1986), Rodríguez (2001), Perera (2005), entre otros, se encontraron perspectivas teóricas en común, que convergen en la conceptualización de las representaciones sociales como una unidad funcional estructurada, compuesta por formaciones subjetivas tales como las piniones, las actitudes, las creencias, las imágenes, los valores, las informaciones y los conocimientos. Se plantea además, que algunas de estas formaciones subjetivas pueden guardar estrecha relación con la propia representación social, y es precisamente en este planteamiento donde surgen muchas críticas, con respecto a que éstas se encuentran contenidas dentro de las propias representaciones sociales y, por tanto, las representaciones sociales las trascienden, constituyéndose en una formación más compleja.

En este sentido, es preciso mencionar que las representaciones se estructuran alrededor de tres componentes fundamentales: la actitud hacia el objeto, la información sobre ese objeto y un campo de representación donde se organizan jerárquicamente una serie de contenidos.

Con respecto a la actitud hacia el objeto, Moscovici, 1985 (citado en Rodríguez, 2001) señala que:

(...) la actitud implica un estímulo ya constituido, presente en la realidad social a la que se reacciona con determinada disposición interna, mientras que la representación social se sitúa en “ambos polos”: constituye el estímulo y determina la respuesta que se da. (p. 17)

Según este autor, la actitud es el elemento afectivo de la representación y se manifiesta como la disposición más o menos favorable que tiene una persona hacia el objeto de la representación; por tanto, expresa una orientación evaluativa en relación con el objeto y orienta el comportamiento hacia el objeto de representación, dotándolo de reacciones emocionales de diversa intensidad y dirección.

Por su parte, Páez, 1987 (citado en Alvarado, Hernández y Muñoz, 2011) argumenta que “la diferencia más notable entre actitud y representación está dada en la interpretación

de los datos más que en los instrumentos que son utilizados, pues las técnicas son muy similares”. (p. 27)

Este autor afirma con respecto a la información, que ésta se refiere a los conocimientos en torno al objeto de representación, cuya cantidad y calidad depende de diversos factores, entre los que se destacan la pertenencia grupal y la inserción social, ya que el acceso a la información está mediatizado por ambas variables.

El tercer elemento de la representación social es el campo de representación, al respecto Páez, 1987 (citado en Alvarado, Hernández y Muñoz, 2011) plantea que este elemento:

Nos sugiere la idea de “modelo” y está referido al orden que toman los contenidos representacionales, que se organizan en una estructura funcional determinada. El campo representacional se estructura en torno al núcleo o esquema figurativo, que constituye la parte más estable y sólida de la representación, compuesto por cogniciones que dotan de significado al resto de los elementos. (p.27)

Con base en lo anterior, se tiene en cuenta el planteamiento de este autor para comprender cómo se forma una representación social, frente a lo cual Páez, 1987 (citado en Alvarado, Hernández y Muñoz, 2011) afirma que para llegar a conformarse la representación es imprescindible que ocurran dos procesos: la objetivación y el anclaje, fases que se encuentran muy ligadas por el hecho que una presupone a la otra, ya que tan solo la representación objetivada, naturalizada y anclada es la que permite explicar y orientar los comportamientos.

Es así como Páez, 1987 (citado en Alvarado, Hernández y Muñoz, 2011) define la objetivación:

Como aquel proceso mediante el cual se construyen imágenes concretas de aquellos conceptos que aparecen de manera abstracta y que permiten comprender mejor lo que se quiere decir, en otras palabras, la objetivación consiste en transferir algo que está en la mente en algo que existe en el mundo físico.(p.30)

Por lo tanto, este autor argumenta que la objetivación es el proceso a través del cual se materializa el conocimiento en objetos concretos, para ello se retienen selectivamente elementos de la información que resultan significativos, se organizan libremente y se estructura un modelo figurativo icónico simple.

Según este autor, el mecanismo de la objetivación se encuentra bajo la influencia de la inserción de los sujetos y de sus condiciones sociales en la sociedad y, se realiza a través de las siguientes fases: a) la construcción selectiva, que se refiere al proceso a través del cual los diferentes grupos sociales y los sujetos que los integran, se apropian de las informaciones y los saberes sobre un objeto de una forma particular y específica y se encajan en las estructuras de pensamiento que ya están constituidas en el sujeto; b) la esquematización estructurante es la fase en la que se organiza internamente la información —una vez ésta ha sido seleccionada y convenientemente adaptada a través del proceso de apropiación—, para conformar una imagen del objeto representado de manera coherente y de fácil expresión y; c) la naturalización, es el proceso donde el núcleo central se constituye en el resultado de un proceso de construcción social de una representación mental, es decir, el núcleo central pasa a ser la expresión directa de una realidad, que se construye a partir de los objetos naturales que se atribuyen “por sí mismos” a la mente.

Por su parte, Moscovici, 1976 (citado en Ibáñez, 1998) conceptualiza el anclaje como:

(...) el mecanismo que permite afrontar las innovaciones o la toma de contacto con los objetos que no son familiares. Utilizamos las categorías que nos son ya conocidas para interpretar y dar sentido a los nuevos objetos que aparecen en el campo social. (p. 50)

Es así como la objetivación y el anclaje permiten asimilar y acomodar las nuevas informaciones recibidas a los esquemas ya constituidos, y a su vez, esta nueva información transforma los propios esquemas. Por lo tanto, estos procesos de construcción de las representaciones sociales, hacen familiar lo no familiar; el anclaje transfiriendo la

información a la esfera particular donde se compara e interpreta, y la objetivación, reproduciendo entre las cosas que se pueden manipular y controlar.

En este sentido, Farr (1986) plantea que tanto la objetivación como el anclaje permiten que el agente perciba su realidad como algo dado, normal o natural, en un proceso en el que el sistema de códigos sociales llega a formar parte de sus representaciones.

A partir de los referentes teóricos expuestos, se plantea la utilidad y pertinencia de develar las representaciones sociales que construyen los sujetos del presente estudio, para aproximarse al conocimiento y comprensión de la forma cómo las personas pueden formar ciertas representaciones sobre algún tema en particular, en este caso, los elementos culturales priorizados de la cultura afrotumaqueña, tales como las creencias, los rituales y las narrativas orales y literarias. Por lo tanto, la revisión teórica y la construcción de las categorías de la investigación a partir de los aportes de los autores que se referenciaron, permitieron conocer ampliamente el marco conceptual que aloja las formaciones o construcciones subjetivas relacionadas con las opiniones, creencias, actitudes, imágenes, valores, informaciones y conocimientos, es decir, todo aquello que conlleva a una elaboración conjunta frente a un objeto particular y que permite generar conocimiento en un tema que ha sido escasamente explorado en otros estudios, en este caso, las representaciones sociales que construyen los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Francisco José de Caldas de Bucheli, constituyéndose en aspectos facilitadores para generar cambios en la formación de la identidad cultural de los estudiantes en caso de que la representación social tenga una connotación negativa, o mantener ciertos lineamientos curriculares y didácticos en caso de ser positiva, es decir, el conocimiento de las representaciones sociales permitirá cambiar, mantener o reforzar ciertas estrategias didácticas según su condición valorativa en los estudiantes.

4.3 CULTURA

Geertz (1973, p. 132) plantea que la cultura “es la urdimbre de significaciones atendiendo a las cuales los seres humanos interpretan su experiencia y orientan su acción”. Es decir, la cultura es el entramado de sentidos a través de los cuales se dota de

significado a las experiencias y fenómenos de la vida cotidiana en el marco de las relaciones humanas.

Este autor plantea la definición de cultura, basándose en el enfoque de la antropología cultural y la semiología, de ahí que Geertz (1973) argumente que:

(...) la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos estos fenómenos de manera inteligible (...) (p. 26)

Por lo tanto, este autor propone comprender el concepto de cultura como el sentido que se construye o la posición personal que se asume frente a los fenómenos y eventos de la vida diaria, en el marco de las relaciones humanas que establece un grupo determinado. De ahí, que los grupos sociales se relacionen mediante sus culturas, al establecer relaciones de influencia entre unos y otros en determinados aspectos culturales y sociales como la religión, la tecnología, los usos y costumbres, las creencias, etc.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Heise, Tubino y Ardito (1994):

Muchas personas creen que una cultura es el conjunto de las manifestaciones externas que produce un pueblo, como lo son la música y la artesanía. Sin embargo, el concepto de cultura alude a una realidad mucho más profunda. Una cultura es un conjunto de formas y modos adquiridos de concebir el mundo, de pensar, de hablar, de expresarse, percibir, comportarse, organizarse socialmente, comunicarse, sentir y valorarse a uno mismo en cuanto individuo y en cuanto a grupo. Es intrínseco a las culturas el encontrarse en un constante proceso de cambio. (p. 1)

Teniendo en cuenta las anteriores concepciones sobre cultura, se centra su definición como un proceso dinámico y se destaca el papel que la cultura cumple en los contextos sociales donde se entretajan las relaciones humanas, lo cual dota de significado las experiencias individuales y colectivas; encontrándose en esta concepción un aspecto en común con la definición de representaciones sociales de autores como Moscovici (1985) y

Jodelet (1986) –que se ha retomado en la presente investigación para la construcción de esta categoría–, la cual hace referencia a las representaciones sociales como portadoras de un significado asociado a la construcción social, por lo tanto la representación social implica la transformación o construcción social, ya que los sujetos interpretan la realidad desde sus propias experiencias, en el marco de una realidad mediada por aspectos socioculturales como los valores, la religión, las necesidades, los roles sociales, entre otros. Por lo tanto, la representación social está asociada a las prácticas sociales de determinados grupos culturales y eso tiene importantes implicaciones en la convivencia, la resolución de problemas y conflictos cotidianos, la adaptación al entorno, etc.

4.3.1 Elementos de la Cultura.

A partir del concepto de cultura, propuesto por Heise, Tubino y Ardito (1994), el cual abarca un conjunto de formas de ver y relacionarse con el mundo, de pensar, de expresarse, de comportarse, de comunicarse, etc., en el aspecto individual y colectivo; se abordan desde esta perspectiva más amplia y abierta de cultura, los elementos culturales relacionados con las creencias, los rituales y las narrativas orales y literarias, los cuales se destacan como los aspectos más pertinentes a ésta categoría de investigación.

Tomando como punto de partida, la amplia gama de elementos culturales, resulta pertinente reconocer que existen diferentes concepciones en torno a éstos; sin embargo, se retomaron las concepciones teóricas más relevantes para centrar este concepto a la cultura afrotumaqueña.

En este sentido, se destacan las creencias asociadas a mitos, leyendas y supersticiones y los rituales referentes a las acciones habituales que se comparten en la cultura afrotumaqueña, para interpretar y simbolizar los fenómenos de la realidad, como la muerte, el duelo, el sincretismo religioso, la memoria histórica.

Al respecto, resulta indispensable señalar la relación directa que existe entre las creencias y los rituales, ya que éstos son acciones que están basadas en alguna creencia, en el caso de la cultura afrotumaqueña, se destacan las celebraciones sagradas y profanas de evocación de memorias ancestrales, como los velorios de los santos, las novenas para los

muestras y las luminarias, las cuales se configuran en espacios culturales cuyo centro es la puesta en escena de la palabra. De ahí, que Biojé y Juazpuezán (2014), destaquen los carnavales del juego como el compendio de una serie de elementos o manifestaciones de la cultura afrotumaqueña, al afirmar que éste:

Es un escenario que integra el mundo material con el mundo espiritual, (...) donde entran en escena las visiones, las ánimas y los espantos; las situaciones de temor se transforman en diversión propiciando un rol de goce y disfrute, la tunda, el duende, el riviél (personajes de los cuentos, leyendas y fábulas), juegan un papel protagónico y dejan su condición de espantos para protagonizar inolvidables momentos de diversión. (p. 23)

Por su parte, la narrativa es un recurso literario que se utiliza en las novelas, los cuentos, las fábulas, los mitos, las leyendas y otros tipos de relatos de situaciones reales o imaginarias, que se presentan en un orden lógico y cronológico Pimentel (1995). Sin embargo, el término es polémico, tal como lo plantea Genette (citado en Pimentel, 1995) al referirse al estudio de textos narrativos, ya que éstos “(...) constituyen un análisis lógico o semiológico del contenido narrativo del relato, haciendo caso omiso de su forma de transmisión (oral, escrita, cinematográfica, etc.); en tanto que otros son análisis formales del relato atendiendo al modo o situación de enunciación” (p. 1).

En cuanto a la literatura escrita afrocolombiana, Arocha y S. de Friedemann (1986) argumentan que ésta no es reciente, sin embargo, la invisibilidad de las manifestaciones y aportes del pueblo afro en el campo artístico, cultural, deportivo, político, y en general en la construcción del proyecto de la nación colombiana, no ha permitido que se reconozcan e incluyan sus aportaciones como parte del acervo cultural.

Con respecto a las narrativas orales, como expresiones propias de la tradición oral, es importante retomar el planteamiento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2011), para comprender la concepción de las tradiciones y expresiones orales como una categoría del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, las cuales resultan fundamentales para la pervivencia de las culturas. En

este sentido, Barnet (citado en UNESCO, 2011), resalta la importancia de los aportes del pueblo africano al continente americano, legado que en palabras de este autor, ha sido “conservado por el inexplicable recurso de una oralidad que resistió el olvido gracias a una memoria colectiva, que puede calificarse como uno de los más valiosos patrimonios de la humanidad” (p. 41).

Según Arocha y S. de Friedemann (1986), las literaturas afrocolombianas son canales de transmisión de la memoria histórica entre generaciones, que permiten conservar el legado ancestral de valores éticos y estéticos que configuran el ser individual y colectivo, especialmente el valor de la palabra, como expresión propia del cuentero y el decimero, los rezanderos y las cantadoras, mediante la cual se recrean y conservan las cosmovisiones, la historia y genealogías, las sabidurías sagradas y profanas. Por lo tanto, la tradición oral se constituye en un elemento fundamental de la cultura, ya que ésta transita en el imaginario del pueblo y reproduce el lenguaje que simboliza actos, situaciones o experiencias que son o se convierten en comunes.

Según Biojé y Juazpuezán (2014), los afrotumaqueños, siendo consecuentes con su legado ancestral, han mantenido la riqueza de la tradición oral, ya que la oralidad se constituye en una manifestación cultural muy allegada a las tradiciones de vida de este pueblo y está directamente ligada a la cosmovisión mágica y ancestral que se expresa, a través expresiones artísticas como el currulao, el patacoré, la juga, el bunde, la música con instrumentos como la marimba, el cununo, el bombo, el guazá y la maraca, las décimas, los cuentos y las coplas –siendo la décima la expresión oral emblemática de la costa pacífica nariñense–. Estos autores señalan que en un recorrido por la historia de la décima, se destaca el señor Benildo Castillo, llamado el “poeta de las tres letras”, sin embargo, en la actualidad también se cuenta con grandes decimeros que demuestran su ingenio, creatividad y destreza al expresar oralmente los hechos y acontecimientos cotidianos de la comunidad, entre ellos sobresalen Carlos (el diablo) y Francisco Carabalí, popularmente conocido como Pachin Carabalí, quien tiene una particular manera de narrar cuentos, leyendas y sucesos reales e imaginarios, a través de la poesía construida con coplas del pacífico.

De esta manera, se resalta la importancia que tiene en la cultura afrotumaqueña la tradición oral, la cual le ha permitido al pueblo afro expresar su cosmovisión a través de las palabras. Ese vínculo ancestral que se ha mantenido a través de la oralidad, también se mantiene y se expresa en el cuento, que forma parte de la tradición oral de las comunidades afrotumaqueñas, en especial las narraciones en forma de fábulas, como por ejemplo la fábula “el tío tigre y el sobrino conejo”, personajes que son presentados como rivales naturales que se enfrentan en una lucha muy particular, puesto que entre ellos hay una relación de cortesía y amabilidad; sin embargo, cada personaje representa la suspicacia por alcanzar el poder y el dominio, mostrándose a través de ésta historia la dualidad de la fuerza y la astucia, pero también lecciones o moralejas, que pueden contribuir a la formación integral del sujeto.

4.4 ETNOEDUCACIÓN

Desde una conceptualización general, la Ley 115 General de Educación de 1994, en su Artículo 55 define el concepto de etnoeducación como la educación para grupos étnicos, entendiéndose por aquella educación “la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”.

En el Artículo 56 que trata sobre los principios y fines de la educación, se concibe que “la educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente Ley y tendrá en cuenta, además, los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad”.

Por otra parte, dentro del marco legal nacional se encuentra el Decreto 804 de mayo 18 de 1995, el cual en su Artículo 2 plantea que los principios de la etnoeducación son:

Integralidad, entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza; Diversidad lingüística, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas

que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones;
Interculturalidad, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo.

El Ministerio de Educación Nacional - MEN (s.f.), hace la divulgación de un compendio normativo para la atención a población escolar étnica, que recopila el Título III, capítulo 3 de la Ley General de Educación de 1994 y su decreto reglamentario 804 de 1995, el decreto 1122 de junio 18 de 1998 por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país, la Directiva Ministerial 08 que da las orientaciones para el proceso de reorganización de entidades territoriales que atienden población indígena y la Directiva Ministerial 12 en la cual se encuentran las orientaciones relacionadas con la educación misional contratada.

Lo anterior tiene como finalidad apoyar y promover la educación para grupos étnicos a través de la etnoeducación, para que de esta manera se reconozca la diversidad en su condición étnica, cultural, social y personal, en un contexto de equidad y solidaridad. Según el MEN, dentro de este marco legislativo, las comunidades indígenas, afrocolombianas y rom, a través de sus diversas instancias, vienen adelantando planes de vida o proyectos a gran escala que los hacen protagonistas de su propio desarrollo, permitiendo al Estado entender lo que es para los grupos étnicos su propia cosmovisión y perspectiva de futuro. Es así como desde la etnoeducación, recobra un lugar primordial el plan de vida de los grupos étnicos, como un espacio de reflexión frente a las necesidades de las comunidades, la cual tiene en cuenta la perspectiva de territorio, identidad, cosmovisión, usos y costumbres en un marco de interculturalidad, es decir, la construcción de planes etnoeducativos comunitarios se constituye no sólo con elementos de planificación, sino también con estrategias de relación y aporte de estos pueblos con el Estado y particularmente con los planes sectoriales municipales, departamentales y nacionales.

Para contextualizar el concepto de la etnoeducación en la comunidad afrocolombiana, se retoman los planteamientos de Mosquera (1999), quien siendo uno de los mayores exponentes de la etnoeducación en Colombia, resalta la importancia de desarrollar una formación humanística adecuada, que permita el desarrollo de la inteligencia, pero también el reconocimiento de la cultura, la historia y la realidad social, para afianzar la mirada holística del ser humano, su sentido de pertenencia y su responsabilidad personal, social y étnica.

En este mismo sentido, López, Molineros y Valencia (2011), argumentan que es necesaria la formación de colombianos con una actitud científica, comprensiva y respetuosa frente a la diversidad y la convivencia étnica y cultural, proscribiendo las prácticas educativas homogeneizantes que desconocen la diferencia y generan exclusión y discriminación. Sin embargo, la educación tradicional es la que ha persistido hasta la actualidad y la que ha inducido a la sociedad en general y a las comunidades negras en particular, a desvalorizar y rechazar su identidad cultural y sus raíces ancestrales africanas, lo cual ha conllevado a la estigmatización a través de prejuicios y estereotipos frente a la negritud.

4.5 CÁTEDRA DE ESTUDIOS AFROCOLOMBIANOS.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos – CEA, se incluye dentro del trabajo investigativo, debido a que se constituye en el eje articulador de las temáticas abordadas y las actividades diseñadas en la unidad didáctica. En este sentido, se considera pertinente conceptualizar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos – CEA como un mandato del artículo 39 de la Ley 70 de 1993, el cual promulga que:

El Estado velará para que en el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezcan una información equitativa y formativa de las sociedades y culturas de estas comunidades. (p. 11)

Por su parte, el Decreto 1122 de 1998, reglamenta las normas y dicta otras disposiciones para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos – CEA, en todos los establecimientos de educación formal del país, para lo cual se plantean los siguientes objetivos:

a) reconocer, legitimar y enaltecer a través de la educación la presencia, contribuciones y protagonismo de la raíz africana y afrocolombiana en la fundación, construcción y protagonismo de la sociedad colombiana; b) promover el conocimiento, comprensión y enaltecimiento de los valores colectivos de la identidad étnica afrocolombiana o Afrocolombianidad, como patrimonio cultural de cada colombiano y del conjunto de la nacionalidad y la sociedad; c) desarrollar conocimientos científicos sobre los estudios afrocolombianos eliminando los prejuicios, mentiras y estereotipos inventados por los europeos y sus descendientes sobre la Africanidad y las personas africanas de piel negra; d) construir una conciencia crítica de rechazo a la ideología del racismo y a las prácticas de discriminación racial y social que afectan la convivencia interétnica dentro de la sociedad colombiana y; e) generar actitudes de solidaridad y compromiso con la gestión de mecanismos legales y políticas públicas concretas para la protección de los derechos étnicos y la elevación de las condiciones de desarrollo humano de la población afrocolombiana.

Frente a lo anterior, es importante señalar que las implicaciones de la CEA, va más allá de la normatividad establecida, resaltándose como uno de los logros más significativos del movimiento social afrocolombiano y constituyéndose en un gran reto para la sociedad nacional. En este sentido, es preciso mencionar que su génesis se remonta a la resistencia de mujeres y hombres africanas y afrodescendientes sobrevivientes de la trata transatlántica, portadores de saberes ancestrales y prácticas económicas, sociales, culturales y espirituales y las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras que desarrollaron formas de resistencia y emancipación en medio de la brutalidad del proyecto colonizador europeo.

Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional – MEN, formuló en el 2001 los lineamientos generales para la aplicación de la normatividad, en concertación con las comunidades negras, frente a lo cual se resalta que la catedra comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativas a la cultura propia de las comunidades negras. Sin embargo, la CEA dista de ser una alternativa real de reconocimiento de la cultura afrocolombiana, ya que representa el carácter exógeno de la multiculturalidad colombiana y su aplicación es instrumental, por lo tanto no responde a las necesidades y características de la educación propia afro, la cual hace referencia a procesos y proyectos complejos que se generan a partir del conocimiento de la esencialidad afro, se develan en la organización comunitaria, escolar, pedagógica, didáctica, política, ambiental y cultural de los pueblos negros y, se construyen colectivamente para la realización de su proyecto de vida o plan de etnodesarrollo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se evidencia la necesidad de repensar la educación para los afrocolombianos, desde una perspectiva etnoeducativa que reconozca las múltiples realidades y la trayectoria histórica del pueblo afro y que esté contextualizada o articulada a las características, necesidades y expectativas en materia de educación. Es así como se retoma el planteamiento de López, Molineros y Valencia (2011, pp. 108-109), quienes argumentan que “la etnoeducación en este sentido, está ligada a la construcción de identidad étnico-cultural, de acuerdo con su historia, tradiciones, costumbres, situaciones de actualidad y visión de futuro”.

En coherencia con lo anterior, se reconoce la estrecha relación que existe entre la etnoeducación y la construcción de la identidad cultural, donde se mantienen aún vigentes elementos culturales importantes como las tradiciones, la oralidad, los usos y costumbres, los saberes ancestrales; que han posibilitado la pervivencia de la cultura afro, a pesar del impacto devastador del neoliberalismo económico, que tiende a la homogeneización de los grupos étnicos y culturales.

Por lo tanto, se reconoce el impacto del proyecto colonizador y el neoliberalismo sobre las dinámicas culturales, sociales, educativas, entre otras, al pretender homogeneizar los modos de vida, los principios económicos, políticos y culturales y el pensamiento, en

beneficio de unos pocos; una pretensión que se queda a mitad de camino y que se debate entre el rechazo y la asimilación de las diferencias culturales y étnicas, atravesadas por la colonialidad y las relaciones hegemónicas de poder de los grupos “mayoritarios”, por lo cual persisten la marginalización, la exclusión y la discriminación.

Desde este contexto, se destaca el planteamiento de López, Molineros y Valencia (2011), al afirmar que:

Una de las debilidades del sistema educativo colombiano es la de haber desconocido la presencia histórica y la diversidad de aportes de los afrodescendientes a esta sociedad, a lo que se suma el hecho de haber sido uno de los principales ámbitos en que se reprodujo el racismo y otras formas de discriminación. Por ello que una forma de enriquecer los procesos de formación de las nuevas generaciones de colombianos, es (...) apreciar la multiplicidad de aportes de estas poblaciones en los campos de la política, las artes, la economía, la academia y otros aspectos de la vida social. (p. 98)

Con respecto a la forma en la que se aborda la etnoeducación _a través de la Catedra de Estudios Afrocolombianos_ y las representaciones sociales, se retoman los planteamientos de Meneses (2013), quien plantea dicho proceso como la posibilidad de construir modelos de representación de las realidades abordadas, que se traducen en prácticas sociales de construcción de significados de los sujetos y las colectividades, y que contribuyen a la consolidación de proyectos sociales y culturales.

De ahí que, según este autor, el abordaje de la etnoeducación y las representaciones sociales, se constituya en una intersección tanto pedagógica como racial, la cual se complejiza por fenómenos como la racialización, la evasiva multicultural y la folklorización. Frente a lo cual, se han generado desafíos y oportunidades para la transformación de los procesos formativos del profesorado, a partir del cambio discursivo escolar que incorpore, tanto la perspectiva étnica afrodescendiente desde la política educativa como el pensamiento del profesorado, evidenciándose la necesidad de desarrollar prácticas y discursos que reconozcan y ratifiquen la condición de

afrodescendencia como una posibilidad epistemológica significativa en el contexto escolar, desde el cual se reconoce la importancia de la oralidad y la escritura, el significado de sus singularidades, alcances y limitaciones y, su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento.

Dentro de lo anterior, se inscribe también el proyecto etnoeducativo comunitario – PEC, que acorde con las expectativas de cada uno de los pueblos, garantiza la pertinencia de la educación y la permanencia cultural de los grupos étnicos en el contexto diverso de la nación, por lo tanto, en el marco de referencia para el abordaje de la etnoeducación desde el plan de vida de las comunidades en correlación con el PEC, resulta de vital importancia la producción del conocimiento en materia de las representaciones sociales, que se generan y circunscriben en el contexto social y cultural de los diferentes grupos étnicos, con el fin de conocer las distintas formas de construcción de la realidad, tanto de los sujetos como de las colectividades.

4.6 ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL

Desde la perspectiva que se comprenderá esta categoría de investigación, se enfatiza que el aprendizaje y la enseñanza son procesos interactivos inseparables, siendo el aprendizaje un proceso de construcción de significados y atribución de sentido. Al relacionar teóricamente el anterior planteamiento con la didáctica, es preciso señalar que al ordenar el conocimiento para la enseñanza y el aprendizaje, se favorece el aprendizaje o la construcción de representaciones sociales frente a elementos culturales, que coadyuven al desarrollo y fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes en este contexto escolar en particular.

Por lo tanto, las estrategias didácticas para la formación de la identidad cultural de los estudiantes, hacen parte de los procesos curriculares y didácticos que reconocen los mitos, las ritualidades, los espacios y formas de socialización, intercambio y recreación de los saberes ancestrales del pueblo afro. De ahí, que se conciban estas estrategias de enseñanza y aprendizaje como formas propias de construir y validar el conocimiento

específico, el saber de sentido común y el pensamiento social, encontrándose un punto de encuentro entre ésta definición y los elementos teóricos de las representaciones sociales propuestos por Moscovici (1985) y Jodelet (1986).

Con respecto a lo anterior, se puede plantear que las estrategias didácticas para la formación de la identidad cultural trascienden de la trasmisión del conocimiento, ya que sus implicaciones apuntan hacia el conocimiento profundo del contexto con el que cuentan los investigadores y el reconocimiento de la realidad social y cultural, que se pretende fomentar a través de la puesta en marcha de éstas estrategias, que particularmente tienen que ver con la formación de la identidad cultural. De ahí, que se retome el postulado de Freire (1997), quien afirma que:

La cuestión de la identidad cultural (...) tiene que ver directamente con la asunción de nosotros por nosotros mismos. Esto es lo que el puro adiestramiento no hace, pues se pierde y lo pierde en la estrecha y pragmática visión del proceso. (pp. 42-43)

Por lo tanto, las estrategias didácticas de formación de la identidad cultural, se constituyen en medios que contribuyen a la revitalización integral de los diferentes grupos étnicos y culturales, ya que se desarrollan y armonizan en las vivencias cotidianas de cada pueblo a partir de sus cosmovisiones, necesidades, prioridades, problemas, derechos y realidades; su esencia está en la participación de los abuelos, la familia, los guías espirituales, las autoridades tradicionales, la sabiduría de la naturaleza, los procesos y escenarios de aprendizaje, la trasmisión de saberes y conocimientos culturales y ancestrales, la consulta y concertación de cada pueblo.

De ahí, surge la importancia de incorporar, tanto en el diseño curricular como en la planeación de las actividades orientadas hacia determinadas metas de aprendizaje, su puesta en marcha en el aula, mediante la implementación de actividades y prácticas que emerjan de la cotidianidad de las aulas y que contribuyan a transformar las relaciones sociales que en ellas se gestan.

En relación con lo anterior, López (2001) enfatiza en:

La recuperación para los currículos nacionales de las historias no-oficiales que tienen que ver con la presencia indígena y con la de otras poblaciones culturalmente diferenciadas, como la afroamericana y la resultante de otros procesos migratorios de la región; (...) también las contribuciones de otras colectividades étnica y culturalmente diferenciadas; la recuperación y la sistematización de la tradición oral local y su transformación en material educativo, ya sea escrito o audiovisual; el ejercicio de actividades de simulación de roles, de manejo y resolución de conflictos y de búsqueda de consensos; la transformación de las prácticas de aprendizaje, con base en el aprendizaje cooperativo; la incorporación de los padres y madres de familia y de expertos comunitarios al proceso educativo. (pp. 41-42)

4.7 IDENTIDAD

Según Molano (2008, p. 73) la identidad es “el sentido de pertenencia a una colectividad, a un sector social, a un grupo específico de referencia (...)”.

En este sentido, se define la identidad en relación al grupo al que se pertenece. Sin embargo, se debe tener en cuenta que la identidad abarca también el aspecto individual, al ser definida como los rasgos o características que reafirman lo propio para diferenciarse de los demás y pervivir, en este orden de ideas, se incluye tanto lo individual como lo colectivo para la pervivencia de un grupo social. Para efectos de la construcción de ésta categoría de investigación, se abordará este concepto como el proceso individual y colectivo que posibilita el reconocimiento del propio sujeto, de su contexto y del accionar social, señalando con ello la relación que existe entre identidad e identidad cultural y reafirmando este planteamiento con el argumento de Molano (2008), quien manifiesta que:

(...) Hay manifestaciones culturales que expresan con mayor intensidad que otras su sentido de identidad, hecho que las diferencia de otras actividades que son parte común de la vida cotidiana. Por ejemplo, manifestaciones como la fiesta, el ritual de las procesiones, la música, la danza. (p. 73)

Es así, como para el pueblo afro la identidad se sustenta en sus creencias, en los rituales y en las narrativas, especialmente en la tradición oral, que ha permitido transmitir

generación tras generación la experiencia de los abuelos y sabedores, al compartir los saberes y narraciones ancestrales en un espacio colectivo llamado tertulia.

4.8 IDENTIDAD CULTURAL

Al abordar teóricamente la identidad como el conjunto de rasgos o características individuales y colectivas que permiten reafirmar lo propio, se puede concebir la identidad cultural desde ese espacio colectivo o social, donde se crean y reproducen diferentes elementos culturales que aportan a la configuración de esta identidad; que para efectos de la presente investigación se ha centrado en las creencias, los rituales y las narrativas orales y literarias – éstas últimas dan cuenta de sus mitos y leyendas–, ya que estos elementos son los pilares fundamentales de la identidad cultural afrotumaqueña, al constituirse en “lo propio” de esta cultura y en los rasgos diferenciadores en relación a otros grupos étnicos.

En este sentido, Molano (2008) plantea que:

El concepto de identidad cultural encierra un sentido de pertenencia a un grupo social con el cual se comparten rasgos culturales como costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto fijo, sino que se recrea individual y colectivamente y se alimenta de forma continua de la influencia exterior. (p. 73)

En relación con lo anterior, Heise, Tubino y Ardito (1994) reafirman el carácter heterogéneo o diferencial de lo propio de un pueblo, siendo éste el resultado de un proceso dinámico de transformación cultural, ya que la cultura emerge de una realidad viviente que está en constante proceso de transformación.

De ahí, la importancia de rescatar a través de la presente investigación, el carácter de realidad viviente de la identidad cultural, la cual no puede reducirse a una mirada superficial o reduccionista que limita este concepto a los elementos culturales propios de las manifestaciones folclóricas como la artesanía, la forma de vestir, la danza, la música, etc., ya que la cultura abarca un conjunto de prácticas a partir de las cuales nos relacionamos con los demás, desde un marco social de referencia.

5 METODOLOGÍA

5.1 ENFOQUE CUALITATIVO

Desde el enfoque cualitativo empleado en la presente investigación, se busca entender el problema o tema de estudio desde la perspectiva de la población involucrada, siendo este tipo de investigación útil para obtener información a nivel cultural, de opiniones, comportamientos y contextos sociales de poblaciones específicas. Por lo tanto, su propósito consiste en reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido. Lo anterior concuerda con el planteamiento de Flick (2004, p. 27), quien señala que “la investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las experiencias y actividades de las personas en sus contextos locales (...)”.

De ahí, que la característica fundamental de la investigación cualitativa es su expreso planteamiento de ver y entender los acontecimientos o aspectos intangibles como por ejemplo, normas, estatus socioeconómico, papel de los géneros, etnicidad, entre otros, que no son fácilmente identificables por medio de datos cuantitativos. En este sentido, Sandoval (2002) plantea que:

Por esta vía, emerge la necesidad de ocuparse de problemas como la libertad, la moralidad y la significación de las acciones humanas, dentro de un proceso de construcción socio-cultural e histórico, cuya comprensión es clave para acceder a un conocimiento pertinente y válido de lo humano (p. 15)

En consecuencia, el proceso de investigación es flexible, se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría, constituyéndose ésta flexibilidad en una de sus mayores ventajas, ya que al permitir respuestas libres y abiertas a los participantes, se puede ir profundizando en un tema e, incluso, entrar a discutir nuevos temas que pueden ir surgiendo y que no estaban previstos por el entrevistador. Además, siempre existe la posibilidad de preguntar cómo y por qué al entrevistado, lo que ayuda a ampliar la información obtenida; de ahí, que con frecuencia la investigación cualitativa se

base en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descriptivas y las observaciones.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), el enfoque cualitativo se realiza en siete fases. Sin embargo, no siguen estrictamente el orden en el que se presentan porque siempre cabe la posibilidad de regresar a una fase anterior como medida para ir refinando las ideas que van surgiendo a medida que se desarrolla el estudio. Las fases son:

1) Idea 2) Planteamiento del problema 3) Inmersión inicial en el campo 4) Concepción del diseño del estudio 5) Definición de la muestra inicial del estudio y acceso a esta 6) Recolección de datos 7) Análisis de los datos 8) Interpretación de resultados 9) Elaboración del reporte de resultados. (p. 8)

5.2 TIPO DE ESTUDIO

Consistentemente con lo anterior, el diseño de investigación cualitativa que se empleó fue la Etnografía Crítica, que a diferencia de la etnografía que se centra en la descripción y la hermenéutica en la interpretación, ésta surge como una alternativa de investigación que va más allá de una mera descripción, al insertarse en ámbitos de interacción con la población objeto de estudio –que para el caso particular de la presente investigación es el grupo de estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Francisco José de Caldas de Bucheli–, a través de espacios de reflexión dirigidos a conocer y comprender las representaciones sociales que los estudiantes construyen frente a elementos de la cultura afrotumaqueña y a implementar estrategias didácticas que contribuyan a la formación de la identidad cultural de los estudiantes, como una contribución a la pervivencia de su cultura.

Desde este panorama, Thomas, 2003 (citado en Suárez, 2012, p. 19) plantea que la etnografía crítica “(...) va más allá de una descripción de la cultura, pues se dirige a la acción para el cambio, cuestionando la falsa conciencia y las ideologías expuestas a lo largo de una investigación”. De ahí, que se resalte que la etnografía crítica trasciende la descripción de determinado contexto, al generar propuestas de transformación de la realidad a partir de procesos reflexivos que emergen de la propia investigación.

Siguiendo esta línea de pensamiento, la metodología del presente trabajo investigativo resulta acorde con los objetivos propuestos en el mismo, pues no se limita a la simple descripción de la realidad, sino que se dirige a un conocimiento más profundo de la realidad a partir de las perspectivas subjetivas de quienes vivencian esa realidad, y a su vez, promueve espacios de reflexión en torno a la construcción e implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, que reconozcan las representaciones sociales que construyen los estudiantes frente a elementos culturales propios y contribuyan al fortalecimiento de su identidad cultural, mediante el conocimiento y apropiación de éstos elementos.

Es preciso destacar que la presente investigación, se identifica con la etnografía crítica, ya que uno de los propósitos más importantes de este diseño de investigación cualitativa, permite generar procesos de reflexión de manera transversal al proceso investigativo, partiendo del análisis y comprensión de la realidad, para intervenir en ella más reflexiva y eficazmente desde las necesidades del contexto, y también, para utilizar diferentes elementos o fuentes que permitan evidenciar lo que está pasando, como la entrevista, la observación directa en contextos participantes o no participantes, el diario de campo, entre otros. Estos métodos ayudan a comprender la realidad y a despejar las dudas producto de lo investigado, de la interpretación de esa realidad y las posiciones ideológicas de la población objetivo.

A su vez, la etnografía crítica permite develar el sentido que las personas le otorgan a sus actos, a sus ideas, a sus experiencias y al mundo que les rodea, coincidiendo este planteamiento con la conceptualización de la representación social, que se define para efectos de ésta investigación como el conjunto de actitudes, creencias, opiniones, valores, imágenes, informaciones y conocimientos que el sujeto construye en el entramado social de las comunidades.

El procedimiento clásico para acudir a las representaciones sociales consiste en recopilar material discursivo cuya producción puede ser espontánea o inducida, a través de cuestiones más o menos estructuradas. Flament (1981), plantea que se puede recurrir a obras literarias, grabaciones, etc., para someter la información obtenida a un análisis de contenido, que proporciona ciertos indicadores que permiten reconstruir el contenido de la

representación social. Por su parte, Banchs, 1986 (citado en Knapp, Suárez y Mesa, 2003) argumenta que no existen indicadores metodológicos precisos sobre la forma de abordar el estudio de las representaciones sociales. Esta autora sugiere que el uso de entrevistas abiertas y con detenimiento, la observación participante, el análisis minucioso del lenguaje utilizado por los individuos, han resultado ser buenos indicadores de las contradicciones internas de los encuestados. Por lo tanto, el investigador debe ajustar sus técnicas de recolección de datos al objeto de estudio.

Las entrevistas grupales se han estado utilizando ampliamente en el estudio de las representaciones sociales, donde un conductor convoca la discusión sobre el objeto de representación y posteriormente se realiza el análisis de contenido del discurso. Algunos investigadores utilizan diversas técnicas, como por ejemplo Jodelet (1986), prefiere utilizar las entrevistas abiertas, la observación participante y la asociación libre de palabras, Moscovici (1976) prefiere el cuestionario de elección forzada, Ibáñez (1998) utiliza escalas tipo Likert, diferencial semántico, asociación libre de palabras y entrevistas. Por último, Abric y Vacherat, 1976 (citados en Knapp, Suárez y Mesa, 2003, p. 33) plantean que: "(...) no se ha descubierto y utilizado hasta el momento, ningún instrumento decisivo que permita aproximar la realidad compleja, oculta y subjetiva que constituye una representación".

5.3 UNIDAD DE TRABAJO Y UNIDAD DE ANÁLISIS

La unidad de trabajo está constituida por 22 estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Francisco José de Caldas de Bucheli, cuyas edades oscilan entre los 16 y 18 años y en su mayoría pertenecen al grupo étnico afrocolombiano.

La unidad de análisis se centró en las siguientes categorías de investigación: a) representaciones sociales con la subcategoría creencias de la cultura afrotumaqueña, b) representaciones sociales con la subcategoría rituales de la cultura afrotumaqueña y, c) representaciones sociales con la subcategoría narrativas orales y literarias de la cultura afrotumaqueña.

Los criterios de selección de los participantes son: a) pertenecer al grupo de estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Municipal de Bucheli, b) pertenecer al grupo

étnico afrocolombiano y haber vivido en el municipio de Tumaco mínimo 10 años, c) aceptar la participación voluntaria en el proceso de investigación y, d) firmar el consentimiento informado por parte de los estudiantes y los padres de familia.

5.4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

El análisis de la información, se centró en las narrativas que emergieron del proceso de implementación de la unidad didáctica, destacándose que para realizar el análisis narrativo se tuvo en cuenta los cuatro momentos de la metodología narrativa propuesta por Quintero, 2008 (citada en Santamaría, 2012, p. 129) para la recolección, organización, sistematización e interpretación y comprensión de la información. Para la sistematización y análisis de las narrativas se establecieron códigos, que fueron asignados a las expresiones verbales de los participantes en el estudio, así: NEM narrativa estudiante mujer y NEH narrativa estudiante hombre y a las expresiones escritas EEM entrevista estudiante mujer y EEH entrevista estudiante hombre.

Para la interpretación de la información, se realizó la codificación e interpretación de la información, vaciándola en categorías deductivas, lo cual permitió identificar patrones recurrentes de respuestas, contradicciones y respuestas atípicas.

5.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Las técnicas de recolección de datos que se utilizarán son: a) la entrevista semiestructurada, b) la observación participante y no participante, c) el diario de campo, d) el taller investigativo y, e) la tertulia.

Con respecto a la entrevista semiestructurada, Munarriz (1992) argumenta que es:

Una conversación cara a cara entre entrevistador/entrevistado, donde el investigador plantea una serie de preguntas, que parten de los interrogantes aparecidos en el transcurso de los análisis de los datos que se vayan intuyendo y que a su vez las respuestas dadas por el entrevistado, puedan provocar nuevas preguntas por parte del investigador para clasificar los temas planteados. (p. 113)

De ahí, que la entrevista semiestructurada (véase Anexo 2) es la técnica de recolección de información cualitativa que se seleccionó, para localizar y analizar información valiosa, que permita comprender y profundizar el fenómeno bajo estudio, desde la posición vital de los participantes y a partir de su contexto. Con respecto al pilotaje de la entrevista semiestructurada, es preciso mencionar que la prueba piloto se realizó en una sesión con estudiantes, en la cual se explicó el objetivo de la prueba y las preguntas de la entrevista. Posteriormente, se realizó la prueba a un grupo de 10 estudiantes escogidos al azar dentro del grupo de 22 participantes, a quienes se les solicitó que formularan preguntas o solicitaran aclaraciones, cuando tuvieran dudas en cuanto a las preguntas planteadas en la entrevista. Finalmente, se concluyó que la mayoría de estudiantes manifestaron entender las preguntas, ya que se les había explicado claramente y con ejemplificación cada una de éstas. Algunos estudiantes presentaron dudas y se sugirió corregir las preguntas que no entendían en el documento entregado. En el desarrollo de la entrevista, no se presentaron preguntas o inquietudes por parte de los estudiantes que intervinieron en el pilotaje, lo cual demostró, que el instrumento es fácil de responder y no requiere mucho tiempo para su aplicación.

Para Restrepo (1990), la observación participante es:

Una de las técnicas etnográficas más referidas. Para algunos, incluso, la observación participante constituye el rasgo más distintivo de la investigación etnográfica. De una manera muy general, se puede empezar por plantear que la observación participante apela a la experiencia directa del investigador para la generación de información en el marco del trabajo de campo. (p. 12)

Por otra parte, Campos y Lule (2012) argumentan que la observación no participante:

Es una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto, no existe una relación con los sujetos del escenario, tan sólo se es espectador de lo que ocurre y el investigador se limita a tomar nota de lo que sucede para conseguir sus fines. (p. 53)

En este mismo sentido, Campoy y Gomes, (2009) plantean que:

La observación participante conlleva la implicación del investigador en una serie de actividades durante el tiempo que dedica a observar a los sujetos objeto de observación, en sus vidas diarias y participar en sus actividades para facilitar una mejor comprensión. Para ello, es necesario acceder a la comunidad, seleccionar las personas clave, participar en todas las actividades de la comunidad que sea posible, aclarando todas las observaciones que se vayan realizando mediante entrevistas (ya sean formales o informales), tomando notas de campo organizadas y estructuradas para facilitar luego la descripción e interpretación. (p. 278)

Relacionado con lo anterior, se utilizará el diario de campo (véase Anexo 3) para el registro sistemático de la información obtenida mediante la observación. En este sentido, Restrepo (1990) explica que el diario de campo es una de las técnicas etnográficas de investigación más importantes, ya que el éxito del trabajo de campo depende en gran parte en realizar un adecuado diario de campo, que permita recolectar información valiosa, organizarla y otorgarle sentido para efectos de la investigación.

Con respecto a la tertulia y al taller investigativo, es importante destacar el papel principal que se les otorgó en el desarrollo del proceso investigativo, ya que se utilizaron como estrategias de recolección de la información en esta fase del proceso y como estrategias de enseñanza y aprendizaje en la implementación de la unidad didáctica. De ahí la importancia de conceptualizar la tertulia, como el espacio social y comunitario propicio para compartir historias, anécdotas y experiencias cotidianas, el cual permite transmitir valores de la cultura afrotumaqueña y reafirmarlos individual y colectivamente, a través de la reflexión sobre las enseñanzas o moralejas y el establecimiento de compromisos relacionados con éstas.

Por su parte el taller investigativo, es una estrategia que permite contar con una diversidad de versiones sobre un determinado tema de reflexión, partiendo de las distintas experiencias y capacidades de quienes participan en él. En este sentido, Sandoval (1996, citado en Tojar, 2006, pp. 268-269) explica que “el taller investigativo no es una mera

técnica de obtención de la información (...) se convierte en un procedimiento generador de cambios, apoyados en informaciones razonadas, propuestas reflexionadas en común, análisis de alternativas y propuestas de actuación debatidas y materializadas”. Por lo tanto, el taller investigativo se constituye en un espacio para la reflexión, el debate y la confrontación de ideas, conocimientos y saberes que permitan la construcción colectiva de nuevos saberes y una mejor aproximación a los contextos e imaginarios de los participantes, mediante el trabajo colaborativo, el trabajo individual, los conversatorios y debates.

6 ANÁLISIS DE RESULTADOS

En primer lugar, es preciso mencionar que el análisis de resultados de la presente investigación, se realizó a partir de los procesos de objetivación y anclaje, los cuales permitieron conocer cómo se configuran las representaciones sociales de los estudiantes frente a elementos de la cultura afrotumaqueña y las implicaciones de la unidad didáctica en la formación de la identidad cultural de los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Francisco José de Caldas de Bucheli. Como sustento teórico de lo anterior, se retoma el planteamiento de Moscovici (1984), quien argumenta que:

Las representaciones sociales son generadas mediante dos procesos, denominados objetivación y anclaje. El primero procura reducir las ideas extrañas a categorías o imágenes ordinarias, para ubicarlas en un contexto familiar. El segundo busca cambiar algo abstracto en algo casi concreto, transfiriendo lo que está en el ojo de la mente hacia algo que existe en el mundo físico. (p. 29)

Lo anterior es revalidado por los planteamientos de Ibáñez (1994), quien desde una perspectiva general, ubica tres dimensiones para comprender las fuentes de determinación de las representaciones sociales: a) Las condiciones económicas, sociales e históricas de un grupo social; b) Los mecanismos propios de formación de las representaciones sociales y, c) Las diversas prácticas sociales de los agentes, relacionadas con las modalidades de comunicación social.

De estas fuentes de determinación de las representaciones sociales, se centra el interés de la investigación, en los procesos de objetivación y anclaje como mecanismos que generan las representaciones sociales, destacándose los aportes de Farr (1986, p. 503) quien resumió los mecanismos de objetivación y anclaje al señalar que “las representaciones sociales tienen una doble función: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible”.

6.1 REPRESENTACIONES SOCIALES QUE CONSTRUYEN LOS ESTUDIANTES FRENTE A ELEMENTOS DE LA CULTURA AFROTUMAQUEÑA

Como punto de partida, se hace alusión al planteamiento de Moscovici (1993), quien reconoce que la descripción de las representaciones sociales no es un asunto trivial, al argumentar que:

El estudio empírico de las representaciones sociales presenta un dilema, que radica en el hecho de que el material recolectado por la persona está constituido por creencias individuales, opiniones, acciones o actitudes, a partir de las cuales hay que ensamblar los principios organizadores del grupo social, ligados por sus características culturales, sociológicas y psicológico-sociales (p. 4)

A partir del anterior postulado, se diseñaron e implementaron las actividades de la unidad didáctica de formación de la identidad cultural, con el objetivo de describir las representaciones sociales que construyen los estudiantes a través de sus opiniones, actitudes, creencias, imágenes, valores, informaciones y conocimientos que tienen frente a elementos propios de la cultura afrotumaqueña; así como también, conocer las implicaciones de la unidad didáctica en la interpretación y reconocimiento de dichas representaciones para el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes.

Es así, como el punto de partida fue la identificación de deficiencias y fortalezas en los conocimientos e interpretaciones previos de los estudiantes, a través de vías de acceso hacia las representaciones sociales como son la lluvia de ideas, pensar en voz alta y diálogos directos, ya que se tuvo en cuenta la relevancia del uso de la palabra como una forma de representación que sustituye a objetos, eventos e ideas; a través de lo cual se logró establecer lo que conocen los estudiantes sobre los elementos culturales propios, las historias y aportes del pueblo afro.

De ahí, que se haya establecido el estado inicial de conocimiento que poseen los estudiantes frente a la realidad cultural que viven, la reflexión que hacen de sus prácticas cotidianas en su contexto sociocultural, el reconocimiento como sujetos culturales dentro de

las prácticas cotidianas de su comunidad, la relación entre la práctica y los conceptos que han construido frente a elementos propios de su cultura.

Con relación a lo anterior, se evidencia el desconocimiento generalizado de los estudiantes frente al proceso histórico cultural de la formación de las comunidades afrocolombianas y de los aportes de la afrocolombianidad al patrimonio socio racial y cultural nacional. Lo anterior, se puede observar en testimonios como los siguientes: “No sé” (E2)², “No sé qué es eso profe” (E10), “No entiendo profe” (E12).

Al evidenciarse el desconocimiento frente a las historias y los aportes del pueblo afro a la construcción de la nacionalidad en lo material, lo cultural y lo político, también se puede evidenciar, el escaso reconocimiento y valoración como etnia y la dificultad que tienen los estudiantes para reafirmar su identidad cultural, ya que resulta ser muy incipiente la conceptualización que hacen sobre la historia y la construcción de una mentalidad colectiva que los identifique culturalmente, desconociéndose en gran medida, su identidad cultural y sus raíces ancestrales, así como también, las contribuciones de la población afrocolombiana en la historia local, regional y nacional.

A partir del proceso de observación participante y no participante —el cual se realizó de manera transversal durante el desarrollo de la investigación— se logró evidenciar que los estudiantes, necesitan espacios de enseñanza y aprendizaje que les permitan conocer el proceso histórico cultural del pueblo afro y comprender los aportes de la afrocolombianidad al proyecto de la nación, así como expresar sus ideas y opiniones y narrar las historias que los identifican culturalmente dentro de sus contextos de interacción social.

Con respecto a las representaciones sociales que construyen los estudiantes frente a los elementos culturales propios, como son las creencias, los rituales y las narrativas orales y literarias, es preciso retomar los aportes de Moscovici (1976) para conceptualizar la

² Con el fin de preservar la identidad de los participantes de la investigación y mantenerla en el anonimato, se asignaron códigos, en este caso el código utilizado E2 significa Estudiante Participante Número 2.

representación social como la representación simbólica que genera y perfila las opiniones, que es la fuente de ellas pero también es la fuente de actitudes y sentimientos. En este mismo sentido, Araya (2002) argumenta que:

Las actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores son proyectados en la representación social (...) para conocer o establecer una representación social es necesario establecer que se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud). (p. 41)

Ahora bien, la información que los estudiantes poseen sobre los elementos culturales relacionados con las creencias, rituales y narrativas orales y literarias (véase Anexo 2.1) es interpretada como un conjunto de valores culturales positivos, a pesar de que existe desconocimiento del significado profundo y vivencial de los mismos, tal como se observa en las siguientes narrativas: “Los saberes de los abuelos son muy importantes para mantener viva la cultura afro, nuestras creencias y los rituales que hacemos, aunque yo no conozco muy bien del tema reconozco que son importantes para nuestro pueblo” (E3), “En nuestra cultura existen muchas cosas interesantes que hacemos todos para mantenernos unidos y parte de una misma familia, por ejemplo con los rituales de los muertos nosotros podemos compartir con las demás personas” (E17), “La oralidad que nos caracteriza a los afros nos permite aprender muchas cosas que les han enseñado los abuelos a los papás y los papás a los hijos” (E9), “Las cosas que vivimos a diario son parte de los ritos que tenemos en nuestra cultura” (E13), “Las creencias que tenemos nos enseñan a valorar más a nuestro pueblo afro” (E2).

Con respecto a los procesos de objetivación y anclaje, la tarea consistió en relacionar los elementos de la cultura afrotumaqueña, con la dinámica de aparición y circulación de las representaciones sociales que construyen los estudiantes frente a estos elementos. Para realizar lo anterior, se desarrolló el ejercicio de la asociación de palabras, frente a preguntas sobre los procesos cotidianos en los que los elementos de la cultura afrotumaqueña se recrean y adquieren forma para captar juicios, valoraciones, opiniones y creencias y, preguntas abiertas y directas que interrogaban sobre los significados personales y las valoraciones positivas y negativas que se tienen de los elementos culturales

priorizados, tales como: ¿Para ti que es lo más valioso que ofrecen las creencias, los rituales y las narrativas orales y literarias a la cultura afrotumaqueña?, ¿consideras que estos elementos culturales son indispensables para la conservación de la cultura?, ¿por qué?

La sistematización de la información, se llevó a cabo de acuerdo con la técnica de redes semánticas naturales, ya que se consideró que contribuye a enriquecer la interpretación de la información, al trabajar de forma artesanal y recuperar la voz de los estudiantes. Al respecto, es preciso señalar que ésta técnica tiene como antecedente las técnicas asociacionistas de finales de los años 60, fue perfeccionada por Figueroa, González y Solís (1981) y es entendida como “aquel conjunto de conceptos elegidos por la memoria a través de un proceso reconstructivo, que permite a los sujetos tener un plan de acciones, así como la evaluación subjetiva de los eventos, acciones u objetos...” (Valdez, 2002, p. 62). Lo anterior, permitió conocer el significado connotativo (afectivo) o denotativo (formal) que configuran los estudiantes en torno a las palabras evocadas, obteniéndose con ello información altamente relacionada con las palabras claves: creencias, rituales y narrativas orales y literarias de la cultura afrotumaqueña.

Para el análisis de las representaciones sociales, se retomaron las tres dimensiones de las representaciones sociales propuestas por Moscovici: información (qué se sabe, cuáles son las fuentes), actitud (una toma de posición positiva o negativa) y un campo de representación (donde se organizan jerárquicamente una serie de contenidos).

Así como también, se incorporaron elementos importantes de los procesos de objetivación y anclaje en el análisis, los cuales fueron: a) el núcleo figurativo, que se constituye a través de la objetivación y es la función organizadora para el conjunto de representaciones sociales para dotar de significado a los elementos y; b) la constitución del significado y la utilidad que le son conferidas a las representaciones sociales desde lo personal, lo cual está condicionado por la pertenencia del sujeto a un determinado grupo social, lo cual corresponde al anclaje o enraizamiento social de la representación.

Es así como, a través de la asociación de palabras trabajada con la técnica de redes semánticas naturales, se identificaron las palabras definidoras por cada entrevistado frente a

las creencias, rituales y narrativas de la cultura afrotumaqueña, las cuales se ubicaron según el orden de importancia asignado por los entrevistados. Posteriormente, se realizó el conteo y se obtuvo las frecuencias para conocer el valor de M, que según la técnica de redes semánticas naturales, es el peso semántico, el cual ordena y da jerarquía a la red, tal como se indica en la tabla 1, donde se muestra como resultado los ocho conceptos con mayor frecuencia y peso semántico, lo que constituye el núcleo figurativo.

Tabla 1. Obtención del valor M o peso semántico

Jerarquía asignada	1	2	3	4	5	Frecuencia aparición (Fa)					Suma =
Valor semántico	5	4	3	2	1	Valor semántico					Valor M
Palabras definidoras	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa	Fa x 5	Fa x 4	Fa x 3	Fa x 2	Fa x 1	
Cultura propia	11	5	3	2	1	55	20	9	4	1	89
Identidad cultural	9	5	2	4	2	45	20	6	8	2	81
Sentido de pertenencia	9	4	4	2	3	45	16	12	4	3	80
Saberes de los abuelos	8	4	6	2	2	40	16	18	4	2	80
Transmisión de saberes	8	6	2	2	2	40	24	6	4	2	76
Modo de vida compartido	7	5	4	2	4	35	20	12	4	4	75
Pervivencia de la cultura	6	5	4	3	4	30	20	12	6	4	70
Vivencias de solidaridad y autoreconocimiento cultural	6	4	2	6	4	30	16	6	12	4	68

Fuente: Elaboración propia, 2019.

La anterior tabla, se realizó a partir de la técnica de Valdez (2002) para conocer el peso semántico de las palabras definidoras, donde la jerarquía asignada es el valor que otorgan los entrevistados a cada palabra del 1 al 5, siendo 1 el más importante y 5 el menos importante. Con respecto al valor semántico, éste se asignó en orden inverso, es decir, la palabra más importante para el entrevistado tiene un valor de 5 y la menos importante un valor de 1. Con el cálculo de la frecuencia de aparición (Fa) de cada palabra, se multiplicó este número por el valor semántico asignado en cada caso, y con la suma total de frecuencia por valor se obtuvo el valor M o peso semántico.

Posteriormente, a partir de una matriz mixta (véase Anexo 1), que incluye las tres dimensiones y cada una de las palabras de la red semántica natural, se eligieron los fragmentos de entrevista que correspondían a cada una de éstas, es decir, se formularon preguntas en torno a cada una de las palabras del núcleo figurativo o centro organizador de los significados, como por ejemplo, frente a la palabra evocada cultura propia, la dimensión información: ¿qué es la cultura propia para los estudiantes?, ¿cómo la definen?, ¿cómo se relaciona con las vivencias cotidianas? Dimensión actitud: ¿genera actitudes positivas o negativas?, ¿cómo las manifiestan? Dimensión campo de representación: ¿qué lugar tiene o cómo se relaciona la cultura propia con la imagen que se construye de los elementos culturales?

Por el carácter cualitativo de las respuestas, se establecieron relaciones para encontrar los significados que dan los estudiantes, configurándose de ésta manera sus representaciones sociales, cuyo análisis muestra que la representación social de los elementos culturales propios son concebidos como valores culturales positivos, lo cual se concreta claramente en las posiciones que los estudiantes asumen frente a su proceso de identificación individual y colectiva en torno a la cultura, que para el grupo de estudiantes resulta importante, ya que las creencias, los rituales y las narrativas orales y literarias, les permiten aprender de su cultura, compartir con las demás personas y mantener vigentes sus raíces ancestrales, protegiendo de ésta manera su identidad cultural que se ha visto afectada por la influencia de la cultura occidental.

Lo anterior, es consistente con los planteamientos de Mireles-Vargas (2015), quien argumenta que:

En las representaciones sociales se intenta conocer cómo piensan los sujetos determinado objeto de representación, y esto se reconoce como un acto de construcción, no como un reflejo, ni como producto de un determinismo social. Ese pensamiento de sentido común que guía las acciones en el mundo cotidiano, (...) es un conocimiento indispensable en la construcción de la realidad social. (p.159)

De ahí que, se buscó comprender cuál es la representación social que los estudiantes tienen frente a elementos culturales propios, evidenciándose que las representaciones construidas por los estudiantes se explican en gran medida a partir de las opiniones, experiencias y vivencias cotidianas que se generan en el contexto social compartido, ubicando este aspecto dentro de los más sobresalientes de su representación social y concretándose en las actitudes que asumen frente a la representación social creada, es decir, que a partir de este planteamiento se explican las actitudes de interés y disposición por aprender sobre su cultura y contribuir a la pervivencia de la misma.

Esta aseveración se revalida a través de los planteamientos de Moscovici, quien reconoce la relación directa entre la representación simbólica y las opiniones, actitudes y sentimientos. En esta misma línea de pensamiento, se retoma el planteamiento de Durand (1968), quien afirma que:

La conciencia dispone de dos maneras de representar el mundo: una directa, en la cual la cosa misma parece presentarse ante el espíritu, como la percepción o la simple sensación. Otra indirecta, cuando por una u otra razón la cosa no puede presentarse en carne y hueso a la sensibilidad; en este caso, el objeto ausente se representa ante ella mediante una imagen en el sentido más amplio del término. (p. 11)

En relación con lo anterior, los estudiantes tienen una percepción positiva de los elementos culturales propios, al concebirlos como las diferentes formas de identidad cultural que permiten mantener vigente su cultura, según las expresiones recurrentes en las narraciones orales y escritas de los estudiantes (véase Anexo 3.2 y Anexo 3.6), donde se destacan las siguientes: “Los cuentos de los abuelos nos enseñan los valores que tenemos como afros y nos permiten recordar nuestras raíces ancestrales” (E20), “Los rituales de los muertos se han mantenido de generación en generación como una forma de apoyarnos en la comunidad” (E10), “Uno de los principales rituales que hacemos es despedir a los muertos con una fiesta porque creemos que van a pasar a una mejor vida” (E4), “Las creencias que tratamos de mantener nos permiten seguir unidos como pueblo” (E15).

De ahí, se puede inferir que dichas concepciones se han construido a partir de sus vivencias de solidaridad y auto-reconocimiento cultural, que les ha permitido el reconocimiento de sus características étnicas, pero que aún resulta incipiente para el fortalecimiento de su identidad cultural, lo cual denota la necesidad de iniciar el proceso de reconocimiento de los estudiantes como sujetos culturales, desde el desarrollo de las actividades curriculares y extracurriculares, encaminadas a generar espacios de expresión de ideas, opiniones, creencias, actitudes, valores, entre otros, que les permitan a los estudiantes el reconocimiento y apropiación de los elementos culturales propios, el proceso histórico cultural y los aportes de la afrocolombianidad al proyecto de la nación, dando cumplimiento por una parte, a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y la normatividad vigente en etnoeducación, y por otra parte, generando una alternativa de solución frente a la necesidad detectada en el contexto escolar de fortalecer la identidad cultural de los estudiantes.

Lo anterior resulta congruente con el planteamiento de Ibáñez (1994), quien señala que al compartir representaciones sociales comunes dentro de un grupo, se cumple la importante función de contribuir con la conformación de la identidad grupal y el sentido de pertenencia grupal; y es precisamente este sentido de pertenencia el que le permite al sujeto establecer una diferencia con otros grupos, con lo cual reafirma su identidad.

Por lo tanto, resulta pertinente potenciar las habilidades y talentos para la expresión oral, el canto, la música y el baile, las cuales son expresiones propias de la cultura afrodescendiente por tradición cultural, y se han visto invisibilizadas o subordinadas por las lógicas de la cultura occidental, ya que a pesar de que los estudiantes manifiesten su gusto por estas expresiones culturales –de acuerdo con las evidencias empíricas de la experiencia docente de los investigadores y tomando como criterio metodológico la observación–, en la práctica se ha evidenciado una mayor aceptación de la música y los bailes modernos, así como también, se han observado dificultades para hablar en público y actitudes de pasividad, timidez e introversión que demuestran dentro de la dinámica escolar cotidiana, obstaculizándose los procesos de identificación frente a su cultura y de apropiación de sus raíces ancestrales, y desconociéndose con ello, la valorización de la presencia

afrocolombiana y su contribución en la historia local, regional y nacional, al no poder disfrutar plenamente de los espacios formativos dirigidos a reconocer su condición de afrocolombianidad como otredad cultural.

De la misma manera, esta situación ha conllevado a la desconfiguración de la narrativa oral como fundamento de la cultura afrocolombiana, siendo indiscutible la importancia que tiene el hablar más que el escribir en esta región y en mayor medida en las veredas, frente a lo cual es preciso cuestionar individualmente la posición personal que se ha construido y asumido frente a los elementos culturales que se transmiten oralmente, para identificar las resistencias personales que confluyen en sus representaciones sociales, que según Araya (2002, p. 44) “se confrontan en el contexto de la comunicación y la divergencia”, y es precisamente desde este escenario, que es posible fortalecer un proceso de enseñanza y aprendizaje, dirigido al reconocimiento de cada uno de los sujetos como parte integral de un contexto socio cultural común, desde el cual están aprendiendo a percibir y a estar en el mundo.

De ahí, la importancia de desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje dirigido al reconocimiento de la identidad cultural individual y colectiva y de reivindicación de su condición de afrocolombianidad, desde las historias ancestrales, la vida cotidiana, las interacciones sociales, el devenir propio como pueblo afro; dada la invisibilización, discriminación y segregación de la que históricamente ha sido objeto. Aunado a lo anterior, es importante resaltar el planteamiento de Smith (2002, p.73) quien afirma que “(...) pertenecer a grupos socialmente estigmatizados conlleva casi automáticamente a un desajuste emocional y a una baja autoestima”.

Desde esta perspectiva de desconocimiento generalizado de los estudiantes frente al proceso histórico cultural y los aportes de la afrocolombianidad y el escaso reconocimiento de elementos culturales como las creencias, los rituales y las narrativas orales y literarias, se planteó en la presente investigación la puesta en marcha de estrategias didácticas, dirigidas a promover transformaciones en las representaciones sociales que tienen los estudiantes, al contribuir al fortalecimiento de su identidad cultural.

Lo anterior, convoca a un análisis de la identidad cultural como elemento propio que identifica a un pueblo y lo diferencia de otros dentro de la connotación de un contexto determinado, siendo éste el espacio vital que posee elementos que fortalecen la identidad, tales como la música, los juegos propios, los rituales, los lugares sagrados, los saberes ancestrales, la cotidianidad, que confluyen en la pervivencia de la cultura, la cual también necesita nutrirse de otros elementos fuera de su contexto para transformarse y evolucionar al servicio de una comunidad en particular y de la sociedad en general.

Por lo tanto, el análisis de las representaciones sociales a partir de los procesos de objetivación y el anclaje, permitió en primer lugar, destacar la existencia de representaciones sociales diferenciadas, en función a la identidad cultural y el sentido de la pertenencia de la cultura afrotumaqueña, y en segundo lugar, entender que los procesos de configuración de las identidades culturales están dados en función de la pertenencia a determinados grupos sociales; de ahí, que las implicaciones de la implementación de la unidad didáctica para la formación de la identidad cultural de los estudiantes, contribuyeron a la interpretación y reconocimiento de las representaciones sociales de elementos culturales como valores positivos, que requieren fortalecerse continuamente para la pervivencia de la cultura afrotumaqueña.

6.2 IMPLICACIONES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA EN LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL DE LOS ESTUDIANTES

Dentro del desarrollo de la unidad didáctica, es preciso destacar que en el momento de desubicación, se logró el cumplimiento de los objetivos planteados en cada una de las actividades, lo cual permitió conocer, las ideas, conceptos, opiniones, emociones, actitudes, creencias, valores y prácticas, que los estudiantes han construido frente a los elementos propios de su cultura, dentro del entramado social de las comunidades.

Por lo tanto, a través del desarrollo de cada una de las actividades planteadas en la unidad didáctica, se logró el reconocimiento de los elementos culturales propios, desde una posición reflexiva a nivel personal y colectivo, lo cual permitió comprender el importante papel que desempeñan estos elementos en el proceso de pervivencia de la cultura

afrotumaqueña y posibilitó el reconocimiento de la historia, las raíces ancestrales y las aportaciones del pueblo afro a la cultura del país, así como también, se logró fortalecer los saberes propios de la comunidad afro a través del quehacer de los abuelos, quienes representan a aquellas figuras de autoridad en las comunidades, por ser los poseedores y transmisores del conocimiento ancestral y de la sabiduría popular que emerge en la dinámica de la vida cotidiana.

Lo anterior, permitió entender que el proceso de reconocimiento de las representaciones sociales de los estudiantes frente a elementos de la cultura afrotumaqueña, se realizó en función de su identidad cultural y que la reconfiguración de la identidad cultural se desarrolló en función al sentido de pertenencia a su grupo social. Siguiendo la línea de análisis propuesta por Farr (1986), se articulan los conceptos de objetivación y anclaje al concepto de identidad, al plantear este autor que las determinantes sociales que rodean al agente se le presentan como algo natural, de lo cual forma parte y con lo cual se encuentra plenamente identificado. Según esto, las representaciones sociales cumplen la importante función de contribuir a la configuración de la identidad de los agentes.

En el desarrollo de la actividad de aprendizaje “Aprendiendo de nuestros abuelos”, se logró el cumplimiento de las metas de aprendizaje, relacionadas con el conocimiento y comprensión de los saberes ancestrales colectivos de la identidad cultural afrotumaqueña y la reflexión sobre la historia del pueblo afro, a partir de los saberes ancestrales hasta llegar al presente de la comunidad.

En esta actividad, se contó con la participación de los abuelos de la región que se han destacado por su versatilidad en los relatos y se generó el espacio de la tertulia a través de la discusión y reflexión grupal en torno al conocimiento de los saberes ancestrales que han transmitido los abuelos de generación en generación, tal como se evidencia en los siguientes testimonios (véase Anexo 2.1 y Anexos 2.3 y 2.4): “Los saberes que me han sido transmitidos por los abuelos son bordar y trabajar” (E1), “Los saberes de los abuelos han permitido conservar la cultura y las tradiciones como la caza en la montaña, la pesca, las comidas típicas, los tejidos de canastos y nuestra forma de hablar” (E10), “Aprender a hacer canastos es uno de los más importantes saberes ancestrales que se trasmite en las

familias, también se nos enseña a aprender a tirar la atarraya, cocinar con plantas, aprender a hacer trampas para los cangrejos” (E5).

“La curación con plantas se ha transmitido de generación en generación, por ejemplo se nos ha enseñado que hay una hormiga que se le dicen conga y su picadura es tan venenosa como la de la cobra, cuando a uno le pica hay que curarse con la raíz de un bejuco, esa raíz queda y para sacarla hay que decir unas palabras, que si las dicen bien sale, sino tiembla y no sale, dejando a la persona que sufrió la picadura sin cura” (E15).

“Los conocimientos y saberes ancestrales y tradicionales son aquellos saberes que poseen los pueblos y comunidades, y que han sido transmitidos de generación en generación para ser conservados a lo largo del tiempo, principalmente por medio de la tradición oral de los pueblos, las vivencias comunitarias y las expresiones de una cosmovisión profunda y compleja y del pensamiento propio que tiene cada pueblo” (E6).

Con respecto a las historias de vida personales, en las que los estudiantes relacionaron sus vivencias cotidianas con los saberes ancestrales que les han transmitido, se cuenta con los siguientes testimonios: “Mi abuela me enseñó a hacer canastos para trajes y a hacer achote para darle sazón a las comidas” (E20).

“Las vivencias que le puedo compartir es cómo curar malaire, eso es muy fácil, usted solo coge unas ramas de chivo que esté sin florecer y luego lo pasa por la estufa para que caliente un poco y luego se chivea a la persona de la cabeza hacia los pies” (E18).

“Mis vivencias personales se basan en el buen vivir, eso es lo que me han enseñado los abuelos, a vivir en armonía con la naturaleza y a tomar de ella sólo lo que se necesita para sobrevivir, si se pesca o se caza solo se toma lo necesario y se le devuelve a la naturaleza lo que ella nos da para el sustento diario, cuidándola y manteniendo el equilibrio” (E6).

A través del desarrollo de la actividad denominada “Mitos, leyendas y supersticiones de la cultura afrotumaqueña”, se logró el reconocimiento de las creencias propias de esta cultura, permitiendo con ello el autoreconocimiento como etnia afrodescendiente desde sus memorias ancestrales, las cuales están directamente relacionadas con los mitos, leyendas y supersticiones de la cultura afrotumaqueña. Con respecto a esta actividad, es preciso destacar la importancia que tuvo la ambientación del aula con diferentes mitos y leyendas representativos de la región, tales como la tunda, la madre monte, el duende, la llorona, la pata sola, el diablo. Dicha ambientación generó un adecuado nivel de motivación en los estudiantes, favoreciéndose con ello el óptimo desarrollo del conversatorio, donde se compartieron los mitos, leyendas y supersticiones seleccionadas por los estudiantes de acuerdo a sus intereses y preferencias.

También se destaca en esta actividad, el espacio de tertulia que se tuvo con los abuelos o sabedores de la comunidad, para compartir sus historias de vida relacionadas con el tema. A través de este espacio se logró conocer las representaciones que tienen los estudiantes frente a los mitos, leyendas y supersticiones que se compartieron grupalmente (véase Anexo 2.2) destacándose las siguientes narrativas: “Representan historias que me han contado cuando hemos estado reunidos en familia o en comunidad, algunas de ellas les ha sucedido a algunos de mis ancestros” (E12), “Para mí representan historias sobrenaturales del pueblo tumaqueño, que posiblemente tengan algo de realidad porque nos las han contado de generación en generación como si fueran hechos reales” (E16), “Para mí representan todo aquello que nos identifica como comunidad tumaqueña y las historias de nuestra cultura que nos han contado nuestros ancestros desde generaciones pasadas hasta ahora” (E16), “Representan las historias vividas de nuestros familiares y ancestros, también representan las noches de cuentería en la comunidad, donde nuestros padres y abuelos han compartido estas historias y nos han transmitido muchas enseñanzas para actuar correctamente en la sociedad” (E1).

“Estas historias representan las cosas que han pasado en el municipio y han sido contadas por mis ancestros para representar lo trágico, pero también para dejar una enseñanza en la vida de las personas, porque a muchas personas les ha cambiado la

vida, como por ejemplo los borrachos dejan de tomar cuando han tenido un encuentro con estos seres siniestros” (E1).

“Los mitos, leyendas y supersticiones de nuestra cultura, representan los sucesos que han ocurrido en el municipio de Tumaco, son los casos de personas que han vivido estas situaciones, como por ejemplo, se sabe de casos de personas que han sido llevadas por la tunda y de familiares que han perdido a sus seres queridos” (E13).

En la actividad denominada “Prácticas de curandería”, se logró conocer la cosmovisión espiritual de la cultura afrotumaqueña y que los estudiantes asumieran una posición crítica y reflexiva frente al tema, lo cual les permitió el reconocimiento de la riqueza cultural que emerge de las prácticas de curandería. Las entrevistas semiestructuradas (véase Anexo 2.3 y Anexo 2.4) que realizaron los estudiantes a los curanderos más conocidos de la región, permitieron la confrontación de la información recolectada con las opiniones, concepciones y percepciones que tienen los estudiantes frente al tema, destacándose los siguientes testimonios: “Las prácticas de curandería son conocimientos que poseen algunas personas sabias, que se han encargado de transmitirlos a sus familias para que se conserve la tradición” (E19).

“Hay prácticas de curandería que son secretos, como es la cura del ojo, malaire, espanto, la picadura de culebra. Los curanderos aprendieron de los mayores estos conocimientos y cada uno tiene su forma particular de curar, algunos curan con oración, otros con solo mirar, otros con saliva” (E15).

“Los saberes de los curanderos son dones que se han transmitido de generación en generación, los curanderos se encargan de sanar o salvar la vida de las personas que no han podido ser curadas por la medicina tradicional, que a pesar que trata algunas enfermedades, no ha sido efectiva en los casos que atienden los curanderos” (E1).

“Los saberes ancestrales de los curanderos, las chinagas, las riazas, se entienden en la cotidianidad del pueblo afro como aquellos métodos o remedios naturales que curan enfermedades, que van allá de lo normal, por ejemplo brujerías, daños,

picaduras de animales, entre otras, en pocas palabras hace lo que la medicina científica no hace” (E16).

“Si se analiza el papel de la ciencia médica versus la tradición de las prácticas de curandería, se puede decir que son muy diferentes, ya que la medicina trata las enfermedades con medicamentos o tratamientos científicos, en cambio la curandería cura las enfermedades con medicinas naturales y prácticas basadas en la fe” (E6).

En el desarrollo de la actividad “Signos y sentido de lo trascendente (la muerte)”, los estudiantes lograron comprender la cosmovisión de la cultura afrotumaqueña, a partir del reconocimiento de sus memorias ancestrales y la posición personal que asumieron los estudiantes frente a la muerte y los rituales que se realizan en su comunidad, tales como el velorio de los difuntos adultos, el velorio de los difuntos niños (chigualo) y el velorio de los santos. En esta actividad se destacó el trabajo colaborativo que realizaron los estudiantes, mediante el cual pudieron observar y analizar los diferentes rituales que se realizan en su comunidad para afrontar la muerte y elaborar el duelo, así como también a través del desarrollo de esta actividad, se logró conocer las representaciones sociales que emergieron en torno a los ritos fúnebres, los signos y el sentido de la muerte.

En relación a lo anterior, se destacan los siguientes testimonios (véase Anexo 3.5): “Los signos de la muerte representan los conocimientos ancestrales que han sido transmitidos por los abuelos de generación en generación” (E9), “Los signos que observamos en el velorio de niños son la cruz, los cantos y la vestimenta del altar, y representan la adoración que se hace a los difuntos como si fueran angelitos” (E5).

“Los signos que observamos en el velorio de los adultos, como son la cruz, las vestimenta del altar, los cantos, las oraciones, los juegos, la bandeja con agua debajo del ataúd, tienen que ver con la parte espiritual de los rituales y ayudan a la persona difunta a pasar en paz a una vida mejor” (E4).

“En el velorio de los santos se utiliza la vestimenta del altar, el licor que se reparte para cantar los arruyos, la imagen del santo que se venera. Estos signos son

importantes para hacer este ritual porque son medios que permiten tener una conexión espiritual entre las personas y el santo” (E1).

“El sentido de la muerte es reconocer que la muerte se tiene que dar y nadie escapa de ella, para mí es el balance de la vida y representa la transferencia o el paso a una vida eterna y espiritual, aunque al pensar en mi propia muerte siento terror, tristeza, conmoción, las mismas reacciones que me produce pensar en la muerte de un ser querido” (E17).

“La muerte representa un viaje a un lugar donde no vamos a volver y esto implica dejar todas las posesiones que tenemos. Es por eso que considero que uno no se tiene que amarrar a nada material, porque en el momento de morir no podemos llevar nada con nosotros y esto es una verdad que debemos aceptar para vivir más tranquilos” (E18).

“Cada quien tiene un sentido propio frente a la muerte, es decir, que cada persona mira la muerte desde su propia perspectiva, desde su propia forma de ver la vida y sus experiencias personales, por ejemplo para mí la muerte está representada en la conciencia que se tiene al saber que nos vamos a morir y durante nuestra existencia vamos a tener esa certeza” (E19).

En el desarrollo de la actividad “Los ritos fúnebres de la cultura afrotumaqueña”, se logró la comprensión y vivencia del valor de la hermandad de la comunidad frente a la muerte de un ser querido. Se destaca el reconocimiento que se propició en los estudiantes frente a los ritos fúnebres de la cultura afrotumaqueña, mediante la salida pedagógica se pudo profundizar en el conocimiento sobre los ritos fúnebres que se han practicado de generación en generación y tener un contacto directo con las personas de la comunidad conocedoras del tema, permitiéndoles a los estudiantes la apropiación de dicho conocimiento mediante una experiencia de aprendizaje vivencial. Lo anterior se puede evidenciar en las siguientes narrativas (véase Anexo 3.6): “En el caso del chigualo, a los niños los chigualean y los cununean, es decir, les cantan buen viaje, en cambio a los adultos les rezan y les ponen canciones viejas y tristes” (E1).

“Los ritos fúnebres en mi comunidad son el velorio de los adultos, en el cual se hacen rezos y oraciones con bebidas y juegos para entretener a los acompañantes y despiden a los difuntos con llantos. En el caso de los niños, se hacen bailes con bombos, cununos y marimbas y se despide a los niños con risas y diversión, a las cinco de la madrugada se hace un baile en honor al niño que se llama “el buen viaje” y se identifica como chigualo, a diferencia del velorio de adultos que es una despedida triste y silenciosa, el chigualo es divertido, rítmico, alegre y ruidoso” (E3).

“Tanto en el velorio de adultos como en el chigualo, se desarrollan los mismos rituales con algunas pequeñas diferentes, como por ejemplo en el chigualo se le agregan los tres rezos, pero la diferencia principal está en el ambiente que se genera en el velorio por parte de los acompañantes, para los adultos el ambiente es de tristeza y llanto y para los niños el ambiente es de alegría, canto y música alegre que permita un buen viaje” (E16).

En el desarrollo de la actividad “El último adiós”, se logró la comprensión del ritual del chigualo desde la memoria ancestral de la cultura afrotumaqueña y se reflexionó sobre la importancia que tiene cada etapa del ritual. En esta actividad se destaca la efectividad del recurso didáctico del video “Chigualo: el adiós a un angelito” y la dramatización que realizaron los estudiantes, a partir de la investigación que hicieron en sus comunidades sobre las etapas de este ritual. Frente a lo anterior, es preciso destacar que de manera generalizada los estudiantes reconocieron las seis etapas del ritual del chigualo, tal como se evidencia en el siguiente testimonio:

“En la etapa de la agonía, las personas de la comunidad se reúnen alrededor del moribundo para expresarle tu apoyo y solidaridad, después viene la etapa de la muerte, en donde se prepara al cuerpo del niño difunto, se hacen rezos, cantos y bailes. El velorio es acompañado por instrumentos musicales de la región como el cununo, bombo, maracas y con cantos tradicionales como los arruyos, también se comparten alimentos y se decora el altar. Antes del entierro se hace una misa si se quiere y en el momento del entierro se reza la novena y se cantan alabaos. En la

última noche se le da el último adiós al difunto, se paga un novenario o trio de misas. Al pasar un año después de la muerte se recuerda al difunto con una misa” (E16).

Al profundizar en el reconocimiento de los sentimientos, emociones, ideas, creencias, pensamientos y opiniones que habían surgieron durante el desarrollo de la actividad, se logró establecer que estos aspectos tienen connotaciones negativas en los estudiantes, ya que el ritual fúnebre del chigualo representa una situación de pérdida de un niño en la comunidad y las reacciones emocionales que les producen a los estudiantes son de tristeza, frustración, miedo, impotencia. A pesar que en el ritual de despedida de un niño se genera un ambiente de alegría y diversión, el significado de pérdida por la muerte y el afrontamiento del duelo son los mismos que en los rituales de despedida de los adultos. Se ejemplifica lo anterior a través de esta narrativa:

“La muerte de cualquier persona me produce tristeza porque ya no la volveremos a ver ni a compartir más momentos en la vida, sobre todo la muerte de un niño me genera más tristeza y dolor porque es una persona que apenas está empezando a vivir y no tuvo la oportunidad de hacer muchas cosas en la vida” (E20).

A través del desarrollo de la actividad denominada “La poesía, el cuento y la fábula de la cultura afrotumaqueña”, se logró que los estudiantes se familiaricen con estas narrativas literarias y que reflexionen sobre la importancia de estas expresiones en el fortalecimiento de la identidad cultural y la pervivencia de la cultura afrotumaqueña. En este sentido, se destaca la importancia que tuvo la salida pedagógica a la biblioteca municipal para investigar sobre el tema y la producción de narrativas escritas sobre los aspectos que entendieron, los aprendizajes que obtuvieron y los sentimientos que se generaron, donde cobró especial importancia los videos de Pachin Carabali y las décimas cimarronas.

Mediante el desarrollo de las anteriores actividades, se logró la producción de los siguientes textos, los cuales fueron escritos por los estudiantes a partir de la elección de las

temáticas que les interesaron y que evidenciaron necesidades o problemáticas de su comunidad, como son la paz, la equidad de género y la resolución de conflictos:

“Para unos una fantasía, para otros una realidad, para unos algo alcanzable, para pocos nunca llegará.

En familia podemos obtenerla si sabemos respetar.

Los cierto es que la paz ya está, tan solo debemos activarla para poderla disfrutar.

La paz la inventamos de mil maneras y no tiene fronteras, idiomas ni banderas.

De que nos vale firmar el acuerdo de paz si la guerra no cesará” (E16).

“Hoy en día les vengo a hablar de equidad de género ya que este tema está sonando por todas las naciones, en las ciudades, capitales y en todos los rincones.

Y es que para tener equidad hay que acomodarlo todo

Y no darle al uno lo que se merece el otro.

Por razón de injusticia ¿Dónde vamos a parar?

Toca que la mujer reclame y el hombre diga no más

Es por eso que latirán más fuertes nuestros corazones cuando la equidad de género reine en todas las naciones (E16).

“La resolución de conflictos es importante para nosotros, pues es otra manera de buscar la paz con el enemigo para que vuelva a ser nuestro amigo.

Esto hay que intentarlo con los grupos armados, que hacen sus movimientos muy bien coordinados ya sea para demostrar dominio haciendo cualquier atentado donde salen los ciudadanos bien enredados.

Para esto sirve la resolución de conflictos, para dejar la guerra a un lado y dejar de estar enemistados” (E18).

6.3 LA TERTULIA COMO ESPACIO DE REFLEXIÓN DE REPRESENTACIONES SOCIALES QUE CONTRIBUYAN AL RECONOCIMIENTO Y FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD CULTURAL

Es preciso destacar la eficacia de la tertulia, al constituirse en la estrategia didáctica que permitió generar espacios de reflexión en torno a la cultura afrotumaqueña y conocer a través de estos espacios las configuraciones y reconfiguraciones de las representaciones sociales, las cuales permitieron reconocer los elementos propios de la cultura afrotumaqueña y valorarlos positivamente, contribuyéndose de esta manera al fortalecimiento de la identidad cultural, a través de una forma en la que los saberes e ideas de determinados objetos sufren una serie de transformaciones específicas, para formar luego parte de las representaciones sociales de dichos objetos.

En este sentido, se enfatiza en la contribución de la tertulia al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes, ya que se logró evidenciar la participación de los estudiantes desde una posición reflexiva, que permitió conocer sus opiniones, ideas, creencias, vivencias y prácticas culturales, así como también, se observó una actitud comprometida con el fortalecimiento de su identidad cultural, ya que los estudiantes consideran que los elementos culturales como las creencias, los rituales y las narrativas, les permiten transmitir su forma de vida, sus costumbres y tradiciones para la pervivencia de su cultura afro.

En este sentido, se retoma el planteamiento de Araya (2002), quien argumenta que en el proceso de construcción y reconfiguración de la representación social, existe una ordenación y jerarquización de los principales elementos de la representación social por parte del sujeto, es decir, que por parte de los estudiantes, se realizó un proceso reflexivo a través de la tertulia, el cual atravesó las singularidades con las que cada estudiante construye y reconfigura sus representaciones sociales, así explica Araya que las actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias, y valores son proyectados en la representación social.

Por lo tanto, la tertulia como espacio de reflexión propio de la cultura afrotumaqueña, posibilitó puntos de encuentro, diálogos y transformaciones internas, dado el carácter social del sujeto que construye representaciones sociales, cada sujeto adapta su sistema simbólico a su singularidad y al contexto social en el cual lo expresa. De ahí, que la representación social adopte una connotación de continuo cambio, movilidad y variabilidad, al inclinarse hacia posturas determinadas, generar posturas diferentes, adoptar matices o transformarse continuamente.

En relación con lo anterior, el momento de reenfoque de la unidad didáctica, permitió el reconocimiento de los elementos de las representaciones sociales existentes, a partir de los aprendizajes desarrollados, los cuales contribuyeron al conocimiento y apropiación de los elementos propios de la cultura afrotumaqueña y al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes, lográndose con ello dar sentido desde el escenario de la vida cotidiana a las actuaciones colectivas, a las relaciones sociales, a las comunicaciones, a las representaciones e interpretaciones del mundo, siendo este planteamiento congruente con los aportes de Berger y Luhmann (2001), quienes afirman que:

La vida cotidiana debe explicarse desde dos aspectos: las objetivaciones que se comprende como los significados subjetivos que son los medios para construir el mundo intersubjetivo del sentido común. Lo que permite darle sentido a la vida cotidiana es la conciencia que comprende la realidad como múltiple y que es en este mundo de la vida, donde presenta su mayor expresión. (p. 32)

De ahí, que la representación social se crea y re-crea en la vida cotidiana, escenario donde se produce la urdimbre de las interacciones sociales, las pautas de conducta, los roles sociales, y particularmente la identidad cultural, que los estudiantes construyen frente a elementos culturales, y que le otorgan sentido subjetivo e intersubjetivo a las acciones de la vida cotidiana y que permiten la construcción de la identidad cultural, porque se relacionan con los valores, actitudes, creencias, opiniones, entre otros, de una cultura que se comparte y que los moviliza.

En este orden de ideas, los estudiantes representan social y primordialmente los elementos culturales propios, a través de las costumbres y pautas de conducta que se expresan en formas particulares de sentir y de actuar en el contexto cultural compartido, siendo éstas las variables que permitieron determinar las transformaciones que ocurrieron en los estudiantes, frente a la construcción de representaciones sociales que reconozcan los elementos propios de su cultura y que contribuyan al fortalecimiento de su identidad cultural. Por lo tanto, los estudiantes participantes de la investigación, han adoptado un criterio de construcción de identidad común y compartida en torno a elementos culturales como las narrativas, las creencias y los rituales de la cultura afrotumaqueña, lo cual les ha permitido involucrarse activamente como participantes de las tradiciones y pautas de conducta cotidianas que se leen desde la ancestralidad cultural y que se representan socialmente a través de la cultura compartida, la cual se exterioriza estructuralmente sobre el sujeto, pero que también cotidianamente se recrea y transforma en las relaciones sociales que definen su identidad cultural, que en definitiva, son formas particulares de comunicación, comprensión y definición de su entorno cultural, lográndose con ello el reconocimiento de las características que los identifican como miembros de una misma cultura, que les provee de formas particulares de comprender la realidad a partir de referentes identitarios y de proyectarse como sujetos culturales.

De ahí, que el análisis de las representaciones sociales que construyen los estudiantes frente a elementos de su cultura, resulte de gran utilidad para entender la idiosincrasia de los diversos grupos sociales, y para establecer qué elementos entran en juego al analizar las prácticas sociales diferenciadas en estos grupos, constituyéndose en la actualidad en uno de los retos para la investigación educativa, ya que resulta necesaria e importante la producción de conocimiento en torno a las maneras en que las trayectorias escolares contribuyen a la reconfiguración de las representaciones sociales y las identidades de los estudiantes, teniendo en cuenta que las representaciones sociales son productos de la interacción propia de los grupos sociales que cotidianamente los mantienen, transforman y adoptan, generando la cohesión a sus procesos.

7 CONCLUSIONES

Para acceder a las representaciones sociales que construyen los estudiantes frente a las creencias, rituales y narrativas de la cultura afrotumaqueña, se retomaron los procesos de objetivación y anclaje, lo cuales permitieron relacionar estos elementos de la cultura afrotumaqueña, con la dinámica de aparición y circulación de las representaciones sociales que construyen los estudiantes frente a estos elementos, lográndose determinar que éstas representaciones sociales fueron juicios, valoraciones, opiniones y creencias que se recrean y adquieren forma frente a la cultura propia, la identidad cultural, el sentido de pertenencia, los saberes de los abuelos, la transmisión de saberes, el modo de vida compartido, la pervivencia de la cultura y las vivencias de solidaridad y autoreconocimiento cultural del pueblo afrotumaqueño.

A través de la asociación de palabras trabajada con la técnica de redes semánticas naturales, se identificaron los conceptos de mayor significado para los estudiantes y que están altamente relacionados con los elementos culturales priorizados, como son cultura propia, identidad cultural, sentido de pertenencia y saberes de los abuelos, así como otros conceptos asociados como son la transmisión de saberes, el modo de vida compartido, la pervivencia de la cultura y las vivencias de solidaridad y autoreconocimiento cultural, como parte importante de los procesos cotidianos en los que los elementos de la cultura afrotumaqueña emergen, para coadyuvar a los procesos de formación de la identidad cultural de los estudiantes, al destacarse la existencia de representaciones sociales en función de la identidad cultural y el sentido de pertenencia.

Las representaciones sociales que emergieron frente a elementos culturales propios como son las creencias, rituales y narrativas orales y literarias, son concebidos como un conjunto de valores culturales positivos que se concretan en opiniones, experiencias y vivencias propias del contexto social compartido, cuyo aspecto más sobresaliente es la actitud de interés y disposición de los estudiantes por aprender sobre su cultura y contribuir a la pervivencia de la misma. Lo anterior se evidencia en las posiciones y valoraciones positivas que los estudiantes asumen frente a su proceso de identificación individual y colectiva en torno a la cultura, y el lugar de importancia que le otorgan a las creencias, los

rituales y las narrativas orales y literarias dentro de la dinámica cultural que vivencian en el acontecer cotidiano, ya que les ha permitido aprender de su cultura, compartir con las demás personas y mantener vigentes sus raíces ancestrales, protegiendo de ésta manera su identidad cultural, cuya configuración está dada en función de la pertenencia de los estudiantes a su grupo social de referencia y en vivencias de solidaridad y autoreconocimiento cultural, que posibilita el reconocimiento de características étnicas para el fortalecimiento de la identidad cultural.

Las representaciones sociales que construyen los estudiantes frente a elementos de la cultura afrotumaqueña como son las creencias, los rituales y las narrativas orales y literarias, se constituyen en el conjunto de significados que referencian y dan sentido a la realidad concreta que vivencian los estudiantes en su contexto sociocultural, los cuales determinan las acciones de la vida cotidiana, a manera de un conocimiento social o de sentido común. En relación a lo anterior, es preciso destacar que las implicaciones de la unidad didáctica en la formación de la identidad cultural de los estudiantes, develan un criterio de construcción de sus representaciones sociales, que gira en torno a un conjunto de valores culturales positivos, que puede contribuir al fortalecimiento del sentido de pertenencia de su cultura y por consiguiente a su identificación cultural, a pesar de que existe desconocimiento del significado profundo y vivencial de estos elementos culturales y desconocimiento generalizado frente a al proceso histórico y los aportes del pueblo afro.

La interpretación de las representaciones sociales que construyen los estudiantes frente a elementos culturales propios, permitió conocer y comprender las diferentes formas de pensar y actuar de los estudiantes, las cuales están representadas en las construcciones socialmente compartidas, que buscan otorgar sentido a las prácticas cotidianas propias de un contexto cultural determinado. Por otra parte, el reconocimiento de éstas representaciones sociales permitió reflexionar sobre diversas circunstancias del vivir cultural cotidiano de los estudiantes, que ordinariamente son ignoradas o pasan desapercibidas, y que pueden marcar la diferencia entre el debilitamiento o el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes.

A partir del desarrollo de la unidad didáctica, se logró evidenciar sus implicaciones en cuanto a la interpretación y reconocimiento de representaciones sociales que posibilitaron la apropiación de los elementos propios de la cultura afrotumaqueña y contribuyeron al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes, lográndose con ello dar sentido desde el escenario escolar de la vida cotidiana a las actuaciones colectivas, a las relaciones sociales, a las comunicaciones, a las representaciones e interpretaciones del mundo, elementos que están íntimamente relacionados con el sentido de pertenencia que los estudiantes muestran frente a su cultura, contribuyéndose de esta manera al fortalecimiento de su identidad cultural, al permitirles construir, crear y re-crear sus representaciones sociales, a través de actividades didácticas que posibilitaron la vivencia de espacios de encuentro, intercambio y diálogo a través de la tertulia, así como también, el reconocimiento de los elementos culturales propios, permitió que los estudiantes tengan un sentido de identidad y pertenencia más arraigado a sus raíces ancestrales, tradiciones y pautas de conducta cotidianas.

En este sentido, se destaca la importancia de los espacios reflexivos que se generaron a través de la tertulia, lo cual permitió en primera medida el encuentro, intercambio y diálogo entre los elementos culturales propios y las representaciones sociales que se construyen en torno a éstos, y en segundo lugar, permitió entender ésta relación de una manera dinámica y cambiante, en donde las visiones o posiciones resultaron ser complementarias e integrales y contribuyeron de manera significativa al reconocimiento y fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes, a partir de la construcción y reconfiguración de valores, creencias, actitudes, opiniones, entre otros elementos de las representaciones sociales, sin desdibujar la esencia cultural que identifica al pueblo afro.

Por lo tanto, las implicaciones de la implementación de la unidad didáctica permitió generar un diálogo de saberes entre el conocimiento académico y el conocimiento de sentido común, que surgió de forma espontánea en la cotidianidad del mundo social en el que se desenvuelven los estudiantes, lo cual permitió comprender la manera cómo ellos representan ciertos elementos o manifestaciones simbólicas de la cultura afrotumaqueña, que resultan significativos para su grupo social. Por lo tanto, el diálogo de saberes se

establece al considerar la didáctica como la ciencia que tiene por objeto el desarrollo de los procesos escolares de aprendizaje, o sea, en un ambiente formal de educación, y las representaciones sociales al abordar el sentido común expresado por el individuo social en su cotidianidad espontánea. De ahí, que se enfatice en la importancia de conocer y comprender la manera cómo el grupo representa el saber de sentido común, lo cual se fundamenta en las raíces de la teoría moscoviciana, que abordan la relación entre ciencia y sentido común.

8 RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos de la presente investigación, se considera importante el desarrollo de procesos de producción de conocimiento, frente al tema de construcción de representaciones sociales en ambientes escolares, ya que dicho conocimiento puede facilitar la comprensión del *modus vivendi* de los agentes educativos, lo cual contribuiría a repensar los procesos educativos desde una perspectiva relacional, que supere los planteamientos de tipo determinista y que permita asumir la implementación de estrategias metodológicas desde una perspectiva reflexiva del quehacer investigativo, para develar las representaciones sociales tanto en su parte estructural como procesual, a partir de la configuración de un contexto que exponga el proceso de aparición y circulación de las representaciones sociales, que contemple un análisis histórico y un marco normativo, desde donde se haya contribuido a la formación de determinadas representaciones sociales.

Es decir, resulta importante el desarrollo de estudios que permitan explicar el por qué emergen ciertos fenómenos de las ciencias sociales y sus efectos, lo que corresponde al abordaje del concepto de causalidad, mediante el cual se explica la relación de correspondencia entre las causas y los efectos de los fenómenos, cuya emergencia no se presenta de forma aislada, sino que está ligada a otros fenómenos dentro de una dinámica de mutua interacción, donde unos fenómenos suceden a otros, siendo los primeros sucesos en una relación los que se denominan causas, y a los segundos efectos. Siguiendo esta línea de pensamiento, es preciso señalar que al conocer y comprender las representaciones sociales que construyen los estudiantes en determinado momento y bajo ciertas circunstancias, es necesario profundizar en el conocimiento de las características de las representaciones sociales encontradas y reconocer sus causas y efectos. Así como en el presente estudio, se conocieron las representaciones sociales desde las dimensiones informativa, actitudinal y del campo de representación y dichas representaciones se abordaron a partir de los procesos de objetivación y anclaje; resulta necesario desarrollar otros estudios que permitan un abordaje más amplio de elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que conlleven a la transformación positiva de las

representaciones sociales, como un efecto que puede emerger dentro de un proceso continuo y permanente de formación y fortalecimiento de la identidad cultural.

Por otra parte, resulta necesario dar continuidad al proceso de sensibilización, formación y reflexión con los estudiantes, para que continúen fortaleciendo su condición como sujetos culturales, donde el escenario escolar posibilite la emergencia de representaciones sociales que trasciendan las narrativas, las creencias y los rituales, y que conlleven a los estudiantes a crear y re-crear sus propias representaciones frente a otros elementos que forman parte de su identidad cultural, reconociéndose la vida cotidiana como el escenario propicio para construir la identidad, ya que es precisamente en este contexto donde se externalizan los valores, las pautas de conducta, las creencias, las costumbres, las ideas, las opiniones, los saberes, las prácticas, entre otros.

En este sentido, las implicaciones de este trabajo de investigación en el campo de la didáctica, exhorta a la adopción de una determinada concepción didáctica, que tenga en cuenta en su estructura la concepción de sociedad, de escuela, de profesor, de estudiante, ya que estas perspectivas influyen significativamente sobre el concepto y la práctica didáctica y, por ende, sobre las ideas relacionadas con los saberes de estudiantes y profesores que convergen en los procesos formativos y en los nuevos saberes que se producen en las mismas relaciones. De ahí, que se destaque la importancia de comprender e interpretar lo que los estudiantes piensan, como interpretan sus realidades, de qué manera consideran los objetos significativos involucrados en el proceso educativo, ya que la comprensión de estos aspectos posibilita el desarrollo de propuestas educativas que den respuesta a los fenómenos emergentes en el contexto educativo.

También resulta necesario, promover el compromiso de toda la comunidad educativa frente al fortalecimiento y potenciación de estos procesos, a partir de la generación de diferentes espacios en los que el estudiante pueda expresar sus opiniones, ideas, creencias, actitudes, entre otros, y construir sus representaciones sociales con sus pares, dado que la escuela se constituye en el espacio social por excelencia, en el cual no solo se debe propiciar el aprendizaje de conocimientos y competencias académicas, sino que también se deben generar espacios que les permita a los estudiantes desempeñarse en

múltiples actividades de la cotidianidad, posibilitando con ello que circule el saber ancestral, la creación y re-creación de representaciones sociales que posibiliten el reconocimiento y la apropiación de elementos culturales, y la construcción de relaciones sociales que contribuyan al fortalecimiento de la identidad cultural.

Es indispensable dentro de la dinámica cotidiana de la escuela, asumir con compromiso uno de los principales propósitos de la acción educativa, el cual es el reconocimiento y fortalecimiento de la identidad cultural de las comunidades y grupos étnicos, donde se promueva el ejercicio de la autonomía y el respeto a sus territorios y su cultura para la pervivencia de estas comunidades. Lo anterior, exhorta a asumir el proceso de formación de la identidad cultural de los estudiantes, desde una posición personal e institucional de reflexión y movilización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en el marco de la etnoeducación y la normatividad vigente en esta materia, la cual debe trascender del cumplimiento de estándares y contenidos teóricos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, hacia actitudes y prácticas cotidianas de reconocimiento y fortalecimiento de la identidad cultural, que emergen desde y con las comunidades afrodescendientes.

9 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, (56), 1-11. Recuperado de http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/13987/CONICET_Digital_Nro.17269.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alvarado, C., Hernández, B. y Muñoz, G. (2011). Estudio exploratorio-descriptivo de las representaciones sociales de la dirección del trabajo de la décima región de Los Lagos según sus usuarios (Tesis de pregrado). Universidad Austral de Chile, Puerto Montt. Recuperado de <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2011/bpma472e/doc/bpma472e.pdf>
- Álvarez, G. (2011). *Los relatos de tradición oral y la problemática de su descontextualización y re-significación en el contexto escolar* (Tesis de maestría). Universidad de La Plata, Argentina. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/21946/Documento_completo____.pdf?sequence=3
- Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, (2), 301-314. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v37n2/art18.pdf>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuadernos de Ciencias Sociales No. 27. Costa Rica: FLACSO
- Arocha, J. y S. de Friedemann, N. (1986). *De sol a sol. Génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia*. Bogotá: Planeta Colombiana Editorial
- Berger, P. y Luckmann, T. (1996). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido ¿Qué necesidades humanas básicas de orientación deben ser satisfechas?* Alemania: Ensayo estudios políticos No. 63
- Berger, P. y Luckmann, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Recuperado de <https://archive.orgstream/LaConstruccionSocialDeLaRealidadThomasLuckmann/La>

%20 Construcción%20Social%20De%20La%20Realidad%20-
%20Thomas%20Luckmann_dj vu.txt

- Biojón, L. y Juazpuezán, L. (2014). *Tradición oral de las Comunidades Pindales Afro-Tumaqueña y de Tallambí Etnia de Los Pastos – Cumbal, Departamento De Nariño* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Manizales. Recuperado de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2005/Juaspuez%C3%A1n_Juaspuez%C3%A1n_Luis_Felipe_2014.pdf.pdf?sequence=1
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Campos, G. y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, (13). México: UNAM.
- Campoy Aranda, T. y Gomes Araujo, E. (2009). *Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos*. Recuperado de http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf
- Colombia, Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política*. Bogotá, Colombia: Lito Imperio Ltda
- Colombia, Congreso de la República. (1994). Ley 115. Ley General de Educación. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85906.html>
- Colombia, Congreso de la República. (1995). Decreto 840. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-103494.html>
- Congreso de Colombia. Ley 70 de 1993. Recuperado de https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/30_ley_70_1993.pdf
- Durand, G. (1968). *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu
- Durkheim, E. (1995). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica, FCE
- Farr, R. (1986). Las representaciones sociales. En Moscovici, S. (Comp.), *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, 495-506. España: Paidós
- Figueroa, J., González, G. y Solís, V. (1981). Una aproximación al estudio de las redes semánticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13 (3), 477-458.

- Flament, C. (1981). L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, (1), 373-396
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S. L. Recuperado de file:///C:/Users/acer/Downloads/Introducci_n_a_la_investigaci_n_cualitativa.pdf
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI
- García, A. (2008). Identidades y Representaciones Sociales: La construcción de las minorías. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 18(2), 1-13. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/181/18101812.pdf>
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. España: Gedisa.
- Hebe, L. (2005). Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1(3). Recuperado en <http://revista.iered.org/v1n3/pdf/llacolla.pdf>
- Heise, M., Tubino, F. y Ardito, W. (1994). *Interculturalidad. Un desafío*. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090416.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Quinta Edición. México D.F., México: Ed. McGraw Hill
- Ibáñez, T. (1994). Representaciones sociales. Teoría y método. *Psicología social construccionista*, 153-216. México: Universidad de Guadalajara
- Ibáñez, T. (1998). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Editorial Sendai
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Moscovici, S., *Psicología Social II*. Barcelona, España: Editorial Paidós
- Knapp, E., Suárez, M. y Mesa, M. (2003). Aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría representación social. *Revista Cubana de Psicología*, 20(1), 23-34. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20n1/03.pdf>
- López, L. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Guatemala: MINEDUC
- López, D., Molineros, M. y Valencia, D. (2011). *Reconfiguraciones que potencian identidad cultural en sujetos educables* (Tesis de maestría). Universidad Católica de

- Manizales, Manizales. Recuperado de
 Á<http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/167/Domingo%20Lopez%20Robledo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36021230010>
- Meneses, Y. (2013). Representaciones sociales sobre etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos en la formación del profesorado. *Discursividad y educación*, 18(1). Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/issue/view/498>
- Mendoza, J. (2008). La representación social de la pobreza. (Tesis para optar por el grado de licenciado en psicología). Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Ministerio de Educación Nacional, (s.f). *Normatividad básica para la etnoeducación*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85384_archivo_pdf.pdf
- Mireles-Vargas, O. (2015). *Metodología de la investigación: operaciones para develar representaciones sociales*. Recuperado de <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>
- Molano, O. L. (2008). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Revista Opera*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/675/67500705.pdf>
- Moreno Murillo, G. (2014). *Representaciones sociales de los estudiantes afrocolombianos en torno a la construcción de su etnicidad*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20631321011>
- Mosquera, J. (1999). *La Etnoeducación Afrocolombiana*. Santa Fe de Bogotá: Ed. Docentes educativos
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires: Huemul
- Moscovici, S. (1981). On social representation. En J.P. Forgas (Comp.). *Social cognition. Perspectives in everyday life*. Londres: Academic Press

- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations In: R.M.Farr and S.Moscovici (Ed.) Social representations. Cambridge, University Press.
- Moscovici, S. (1993). *Psicología Social. Tomo II. Pensamiento y Vida Social. Psicología Social y Problemas Sociales*. Barcelona, España: Editorial Paidós
- Munarriz, B. (1992). *Técnicas y métodos en investigación cualitativa*. Recuperado de <http://ruc.udc.es/bitstream/2183/8533/1/cc-02art8ocr.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *La formación de la identidad cultural*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/Fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Havana/pdf/laformaciondelaidentidadcultura.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO (2011). Oralidad para la salvaguardia del patrimonio inmaterial en América Latina y el Caribe. Recuperado de http://www.lacult.unesco.org/docc/oralidad_17.pdf
- Perera Martínez, M. (1999): A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. Cuba: Ministerio de Ciencias, Tecnología y Medio ambiente
- Pimentel, L. (1995). *Teoría narrativa*. Recuperado de <http://www.lpimentel.filos.unam.mx/sites/default/files/textos/teoria-narrativa.pdf>
- Piñero, S. (2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bourdieu: Una articulación conceptual. *Revista de Investigación Educativa*, (7), 1-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283121713002>
- Presidencia de la República de Colombia. Decreto 1122 de 1998. https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/dacn_decreto_1122_de_1998_0.pdf
- Restrepo, E. (1990). *Técnicas etnográficas*. Recuperado de <http://www.ram-wan.net/restrepo/.../tecnicas%20etnograficas-borrador.docx>

- Salazar, M. (2008). Representaciones sociales de los valores educativos y prácticas pedagógicas. *Laurus*, 14(26), 347-366. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111491017.pdf>
- Sandoval Casilimas, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Recuperado de http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/humanas/mtria_edu/2021085/und_2/pdf/casilimas.pdf
- Santamaría, J. (2012). Motivaciones de la formación docente: “Una apuesta desde la investigación narrativa”. *Revista El Educador Grancolombiano*, (8), 127-137. Recuperado de http://www.ugc.edu.co/documentos/ciencias_educacion/revistas/Revista_EL_EDUCADOR_GRANCOLOMBIANO_8.pdf
- Suárez Valdés-Ayala, Z. (2012). *Etnografía crítica. Surgimiento y repercusiones*. Revista Comunicación, (1). Costa Rica: Instituto Tecnológico de Costa Rica
- Schütz, A. (1974). El problema de la realidad social. Buenos Aires: Amorrortu Editores
- Smith, V. (2002). Aportes a la comprensión de la identidad étnica en niños, niñas y adolescentes de grupos étnicos minoritarios. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(96), 71-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/153/15309606.pdf>
- Tojar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Valdez, J. L. (2002). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Vergara, I. (2011). *Prácticas educativas que evidencian la enseñanza de la afrocolombianidad en contextos interculturales, en el trabajo de aula de los docentes etnoeducadores en las instituciones educativas de la ciudad de Pereira* (Tesis de maestría). Universidad Tecnológica, Pereira. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/1867/1/370117V494.pdf>

10 ANEXOS

ANEXO 1. MATRIZ MIXTA DE DIMENSIONES Y PALABRAS DE LA RED SEMÁNTICA NATURAL

Palabras núcleo figurativo	Dimensión informativa	Dimensión actitudinal	Dimensión campo de representación
Cultura propia	¿Qué es la cultura propia para los estudiantes? ¿Cómo la definen? ¿Cómo se relaciona con las vivencias cotidianas?	¿Genera actitudes positivas o negativas? ¿Cómo las manifiestan?	¿Qué lugar tiene o cómo se relaciona la cultura propia con la imagen que se construye de los elementos culturales?
Identidad cultural	¿Qué es la identidad cultural para los estudiantes? ¿Cómo la definen? ¿Cómo se relaciona con las vivencias cotidianas?	¿Genera actitudes positivas o negativas? ¿Cómo las manifiestan?	¿Qué lugar tiene o cómo se relaciona identidad cultural con la imagen que se construye de los elementos culturales?
Sentido de pertenencia	¿Qué es el sentido de pertenencia para los estudiantes? ¿Cómo lo definen? ¿Cómo se relaciona con las vivencias cotidianas?	¿Genera actitudes positivas o negativas? ¿Cómo las manifiestan?	¿Qué lugar tiene o cómo se relaciona el sentido de pertenencia con la imagen que se construye de los elementos culturales?
Saberes de abuelos	¿Qué son los saberes de los abuelos para los estudiantes? ¿Cómo los definen? ¿Cómo se relacionan con las vivencias cotidianas?	¿Genera actitudes positivas o negativas? ¿Cómo las manifiestan?	¿Qué lugar tiene o cómo se relacionan los saberes de los abuelos con la imagen que se construye de los elementos culturales?
Transmisión de	¿Qué es la	¿Genera actitudes	¿Qué lugar tiene o

saberes	transmisión de saberes para los estudiantes? ¿Cómo la definen? ¿Cómo se relaciona con las vivencias cotidianas?	positivas o negativas? ¿Cómo las manifiestan?	cómo se relaciona la transmisión de saberes con la imagen que se construye de los elementos culturales?
Modo de vida compartido	¿Qué es el modo de vida compartido para los estudiantes? ¿Cómo lo definen? ¿Cómo se relaciona con las vivencias cotidianas?	¿Genera actitudes positivas o negativas? ¿Cómo las manifiestan?	¿Qué lugar tiene o cómo se relaciona el modo de vida compartido con la imagen que se construye de los elementos culturales?
Pervivencia de la cultura	¿Qué es la pervivencia de la cultura para los estudiantes? ¿Cómo la definen? ¿Cómo se relaciona con las vivencias cotidianas?	¿Genera actitudes positivas o negativas? ¿Cómo las manifiestan?	¿Qué lugar tiene o cómo se relaciona la pervivencia de la cultura con la imagen que se construye de los elementos culturales?
Vivencias de solidaridad y autoreconocimiento cultural	¿Qué son las vivencias de solidaridad y autoreconocimiento cultural para los estudiantes? ¿Cómo las definen? ¿Cómo se relacionan con las vivencias cotidianas?	¿Genera actitudes positivas o negativas? ¿Cómo las manifiestan?	¿Qué lugar tiene o cómo se relacionan vivencias de solidaridad y autoconocimiento cultural con la imagen que se construye de los elementos culturales?

Fuente: Elaboración propia, 2019

ANEXO 2. UNIDAD DIDACTICA:

“RESCATANDO LAS CREENCIAS, LOS RITUALES Y LAS NARRATIVAS LITERARIAS Y ORALES DE LA CULTURA AFROTUMAQUEÑA”



“La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación (...) y tendrá en cuenta además los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura”.

Ley 115 de 1994

1. Presentación

La cultura afrocolombiana no sólo es rica en aspectos materiales que inciden de manera significativa en el desarrollo económico y ambiental del territorio colombiano, sino también en aspectos culturales y espirituales como la cosmovisión que emerge de los mitos, las leyendas, los ritos fúnebres, las manifestaciones religiosas, la música, entre otros elementos culturales.

En esta medida, la cátedra de estudios afrocolombianos como política pública del gobierno, se constituye en una posibilidad real de rescatar y valorar las riquezas culturales del pueblo afro, a través de los espacios curriculares y didácticos que se gesten en la escuela, constituyéndose en el escenario propicio para generar cambios y transformaciones culturales, a favor de la pervivencia de la cultura afrocolombiana.

Para efectos del diseño e implementación de la presente unidad didáctica, se destacan los elementos culturales referentes a las creencias, los rituales y las narrativas orales y literarias de la cultura afrotumaqueña, ya que se consideran elementos fundamentales para la pervivencia de la cultura y el fortalecimiento de la identidad cultural de las nuevas generaciones.

Con respecto a las creencias, es preciso señalar que se priorizaron aquellas que están asociadas a los mitos, las leyendas y las supersticiones más comunes de la cultura afrotumaqueña. A su vez, se destacan los rituales o aquellas acciones colectivas que emergen frente a la muerte, el duelo, el sincretismo religioso y la memoria histórica del pueblo afro. De ahí, que sea indispensable reafirmar la relación directa que existe entre las creencias y los rituales, ya que éstos se basan en alguna creencia, que en el caso particular de la cultura afrotumaqueña, se centran en las celebraciones sagradas y profanas de evocación de memorias ancestrales, como los velorios de los santos, los velorios de los difuntos y el chigualo o despedida de un niño muerto.

Frente al tema de las narrativas, en la unidad didáctica se retoman la lectura y el análisis de narrativas literarias como las poesías, los cuentos y las fábulas más representativas de la cultura afrotumaqueña. En el abordaje de las narrativas, recobran

especial importancia las narrativas orales –elemento cultural propio de la tradición oral–, tales como los cuentos, las décimas, los cantos y las coplas.

A lo largo del abordaje de los anteriores elementos culturales priorizados, se develarán las representaciones sociales que construyen los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Francisco José de Caldas de Bucheli, frente a las creencias, los rituales y las narrativas orales y literarias de la cultura afrotumaqueña y se identificarán las implicaciones de la implementación de la unidad didáctica en la formación de la identidad cultural de los estudiantes. Por lo tanto, la presente propuesta didáctica, tiene como propósito la reflexión que se sugiere a partir de las representaciones sociales que construyen los estudiantes, ya que esta propuesta propende por identificar, redescubrir y reconstruir la experiencia de comunicadores populares del Litoral Pacífico colombiano, quienes hasta hoy en día hacen una recopilación de las diferentes formas de ver y comprender el mundo desde lo escrito, dibujado, contado, impreso, entintado, lo cual ha permitido a la cultura afrotumaqueña plasmar una cosmovisión sentida del mundo, y con ello, enfrentar el desafío que emerge del pensar y crear una vida en comunidad, que fortalezca su proceso de identidad cultural afro y el respeto por la etnia, desde la diversidad propia de cada ser humano.

2. Metodología

Con el fin de darle viabilidad y operacionalización a la presente propuesta, se ha planificado el trabajo de aula a través del diseño e implementación de la unidad didáctica denominada: “Rescatando las creencias, los rituales y las narrativas literarias y orales de la cultura afrotumaqueña”. Para su aplicabilidad, se tendrá en cuenta tres momentos metodológicos: a) ubicación, en el cual se realizarán actividades de investigación para la identificación de los conocimientos previos que tiene el estudiante acerca de los elementos culturales priorizados; b) desubicación, compuesto de actividades de reflexión que ayudarán a los estudiantes a retroalimentar los conocimientos previos; y c) reenfoque,

compuesto de actividades prácticas tendientes a reafirmar los nuevos conocimientos, referentes a la identificación y apropiación de los elementos culturales priorizados.

Los contenidos de la unidad didáctica, están planificados para desarrollarse mediante nueve (09) talleres investigativos, con una intensidad horaria de tres (03) horas cada uno, los cuales se diseñaron con base en los lineamientos curriculares de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, de la siguiente manera:

- Nombre del taller: hace alusión al contenido temático.
- Metas de aprendizaje: a pesar de que todos los talleres están dirigidos a identificar las representaciones sociales que construyen los estudiantes frente a elementos de la cultura afrotumaqueña, cada uno plantea sus propios objetivos o metas de aprendizaje, dependiendo de la temática específica que se va abordar.
- Metodología: se describe las actividades de enseñanza de los talleres, de tal manera que éstos se puedan replicar a otros grupos y adecuar según sus intereses particulares.
- Evaluación: es necesario que cada taller sea evaluado, para hacer los ajustes pertinentes que enriquezcan su práctica, ya que la evaluación y retroalimentación de las actividades implementadas, permitirán identificar las implicaciones de la implementación de la unidad didáctica en la formación de la identidad cultural de los estudiantes.

3. Fases de la propuesta didáctica

FASES DE LA PROPUESTA	SEMANAS												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Diseño de talleres.													
2. Implementación taller No. 1: “Contado historias de mi pueblo”.													
3. Implementación taller No. 2: “Aprendiendo de nuestros abuelos”.													
4. Implementación taller No. 3: “Mitos, leyendas, y supersticiones de la cultura afrotumaqueña”.													
5. Implementación taller No. 4: “Prácticas de curandería”.													
6. Implementación taller No. 5: “Signos y sentido de lo trascendente (la muerte)”.													
7. Implementación taller No. 6: “Los ritos fúnebres de la cultura afrotumaqueña”.													
8. Implementación taller No. 7: “El último adiós”.													
9. Implementación taller No. 8: “La poesía, el cuento y la fábula de la cultura afrotumaqueña”.													
10. Implementación taller No. 9: “Los cuentos, las décimas, los cantos y las coplas de la cultura afrotumaqueña”.													
11. Análisis e interpretación de resultados.													

12. Elaboración del informe final.														
------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

4. Planeación de talleres de la unidad didáctica

LINEAMIENTOS CURRICULARES	CONTENIDOS TEMÁTICOS	SEMANA	METAS DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA	ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> - Conozco el proceso histórico cultural de la formación de las comunidades afrocolombianas. - Comprendo los aportes de la afrocolombianidad al patrimonio socio racial y cultural nacional. 	Contando historias de mí pueblo.	1	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce los aportes del pueblo afro a la construcción de la nacionalidad en lo material, lo cultural y lo político. - Expresa de forma oral el reconocimiento y valoración como etnia. - Expone verbalmente razones para reafirmar la identidad cultural, a partir de la re-conceptualización de la historia y la mentalidad colectiva. - Demuestra una actitud positiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Indagación de los conocimientos o saberes previos que el estudiante posee sobre el tema, mediante lluvia de ideas y diálogos directos que permitirán identificar las historias y aportes que el estudiante conoce de su pueblo afro. - Trabajo colaborativo para relatar historias reales que conozcan de algún personaje que haya contribuido a la construcción de la historia afrocolombiana y que haya aportado a la construcción del proyecto nacional. -Planteamiento de conclusiones. - Socialización del trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación y heteroevaluación mediante los siguientes criterios: 1. Comprensión de los nuevos conceptos sobre el tema. 2. Relación de los nuevos conocimientos con los que conoce el estudiante del tema. 3. Identificación de los aspectos claves del tema. 4. Logro de la meta de aprendizaje plantada. 5. Formulación de preguntas respecto a la información presentada para ampliar el aprendizaje. 6. Aplicación de los nuevos conocimientos a

			para contrarrestar el prejuicio racial arraigado en el inconsciente colectivo social.	realizado. - Retroalimentación sobre el proceso histórico cultural de la formación de las comunidades afrocolombianas y los aportes de la afrocolombianidad al patrimonio socio racial y cultural nacional.	las actividades cotidianas. - Autorreporte: Reportes verbales de pensamiento en voz alta, que permitan conocer las representaciones sociales que construyen los estudiantes, a través de sus opiniones, actitudes, creencias, percepciones, imágenes, valores, informaciones y conocimientos.
- Reconozco los saberes ancestrales y reflexiono sobre su importancia en el proceso de fortalecimiento la identidad cultural afrotumaqueña.	Aprendiendo de nuestros abuelos.	1	- Conoce y comprende los saberes ancestrales colectivos de la identidad cultural afrotumaqueña. - Reflexiona sobre la historia del pueblo afro, a partir de los	- Indagación de los conocimientos o saberes previos que el estudiante posee sobre el tema, mediante lluvia de ideas y diálogos directos que permitirán identificar los saberes ancestrales que el estudiante posee de su cultura.	- Autoevaluación y heteroevaluación mediante los siguientes criterios: 1. Comprensión de los nuevos conceptos sobre el tema. 2. Relación de los nuevos conocimientos con los que conoce el

			<p>saberes ancestrales hasta llegar al presente de la comunidad.</p>	<p>- Conversatorio sobre los saberes ancestrales que les han transmitidos los abuelos o sabedores de su pueblo. Previamente los estudiantes han escogido a los abuelos de su región que se hayan destacado por su versatilidad en los relatos. Se los invita a un gran ágape, donde se genera el espacio de la tertulia.</p> <p>- Discusión y reflexión grupal a través de las preguntas orientadoras: ¿Qué saberes ancestrales han transmitido los abuelos de generación en generación?, ¿Qué historias de su vida personal pueden compartir, para relacionar sus vivencias con los saberes ancestrales que les han transmitido?</p>	<p>estudiante del tema.</p> <p>3. Identificación de los aspectos claves del tema.</p> <p>4. Logro de la meta de aprendizaje plantada.</p> <p>5. Formulación de preguntas respecto a la información presentada para ampliar el aprendizaje.</p> <p>6. Aplicación de los nuevos conocimientos a las actividades cotidianas.</p> <p>- Autorreporte: Reportes verbales de pensamiento en voz alta, que permitan conocer las representaciones sociales que construyen los estudiantes, a través de sus opiniones, actitudes, creencias, percepciones, imágenes, valores,</p>
--	--	--	--	---	---

					informaciones y conocimientos.
- Reconozco las creencias de la cultura afrotumaqueña relacionadas con sus mitos, leyendas y supersticiones.	Mitos, leyendas, y supersticiones de la cultura afrotumaqueña.	2	- Reconoce las creencias de la cultura afrotumaqueña, con el fin de lograr un autoreconocimiento de la población afrodescendiente desde sus memorias ancestrales.	<p>- Indagación de los conocimientos o saberes previos que el estudiante posee sobre el tema, mediante lluvia de ideas y diálogos directos que permitirán identificar las creencias desde sus memorias ancestrales.</p> <p>- Ambientación del aula de clases con diferentes mitos y leyendas representativos de la región, tales como la tunda, la madre monte, el duende, el riviél, la llorona, la pata sola, el diablo.</p> <p>- Narración oral de los mitos y leyendas seleccionados por el grupo de estudiantes, de acuerdo a sus intereses y preferencias.</p> <p>- Conversatorio sobre</p>	<p>- Autoevaluación y heteroevaluación mediante los siguientes criterios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión de los nuevos conceptos sobre el tema. 2. Relación de los nuevos conocimientos con los que conoce el estudiante del tema. 3. Identificación de los aspectos claves del tema. 4. Logro de la meta de aprendizaje plantada. 5. Formulación de preguntas respecto a la información presentada para ampliar el aprendizaje. 6. Aplicación de los nuevos conocimientos a las actividades

				<p>los mitos, las leyendas y las supersticiones que les han transmitidos los abuelos o sabedores de su pueblo. Previamente los estudiantes han escogido a los abuelos de su región que se hayan destacado por su versatilidad en los relatos. Se los invita a un gran ágape, donde se genera el espacio de la tertulia.</p> <p>Posteriormente, se invita a los participantes de la tertulia que compartan sus historias reales, ya sea que les haya sucedido a ellos o a alguna persona conocida.</p> <p>- Discusión y reflexión grupal a través de las preguntas orientadoras: ¿Qué representan los diferentes nombres que están plasmados en el salón de clase?, ¿Qué relación encuentran entre</p>	<p>cotidianas.</p> <p>- Autorreporte: Reportes verbales de pensamiento en voz alta, que permitan conocer las representaciones sociales que construyen los estudiantes, a través de sus opiniones, actitudes, creencias, percepciones, imágenes, valores, informaciones y conocimientos.</p>
--	--	--	--	---	---

				<p>cada historia contada por sus compañeros?, ¿Cuando escuchan esos nombres, qué sentimientos, pensamientos, reacciones emocionales e imágenes les produce?, ¿Al escuchar esas historias, qué recuerdos les trae? A parte de los nombres enunciados ¿Qué otros mitos y leyendas conocen?, ¿Qué características crees tienen los mitos y leyendas de la cultura afrotumaqueña?</p>	
- Conozco sobre la cosmovisión espiritual de la cultura afrotumaqueña.	Prácticas de curandería.	2	- Conoce la cosmovisión espiritual de la cultura afrotumaqueña y asume desde una posición crítica y reflexiva la riqueza cultural que emerge de las prácticas de curandería.	<p>- Indagación de los conocimientos o saberes previos que el estudiante posee sobre el tema, mediante lluvia de ideas y diálogos directos que permitirán identificar la cosmovisión que el estudiante tiene frente a las prácticas de curandería.</p> <p>- Realización de entrevistas semiestructuradas por parte de los estudiantes a los curanderos más conocidos de</p>	<p>- Autoevaluación y heteroevaluación mediante los siguientes criterios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión de los nuevos conceptos sobre el tema. 2. Relación de los nuevos conocimientos con los que conoce el estudiante del tema. 3. Identificación de los aspectos claves del

				<p>su pueblo, con el siguiente esquema de preguntas: ¿Qué hace un curandero?, ¿Cómo aprendieron la práctica de curar (ojo, malaire, espanto, picadura de culebra)?, ¿Cuál es la cura que más le solicitan?, ¿Cómo se cura el “ojo, malaire, espanto”?, ¿Cómo se cura la picadura de culebra?, ¿Qué oraciones usan en el momento de la cura?</p> <p>- Análisis de los resultados obtenidos y planteamiento de conclusiones a partir de la confrontación con sus propias opiniones, concepciones y percepciones que tienen los estudiantes frente al tema. Para ello se plantean las siguientes situaciones problemáticas para profundizar en las respuestas a las siguientes preguntas: ¿Se dejarían sanar por estos curanderos en caso de necesitarlo?, hay testimonios de personas que han ido al</p>	<p>tema.</p> <p>4. Logro de la meta de aprendizaje planteada.</p> <p>5. Formulación de preguntas respecto a la información presentada para ampliar el aprendizaje.</p> <p>6. Aplicación de los nuevos conocimientos a las actividades cotidianas.</p> <p>-Autorreporte: Reportes verbales de pensamiento en voz alta, que permitan conocer las representaciones sociales que construyen los estudiantes, a través de sus opiniones, actitudes, creencias, percepciones, imágenes, valores, informaciones y conocimientos.</p>
--	--	--	--	--	---

				<p>hospital por picadura de culebra y se han muerto, en cambio aquellos casos en que se los ha llevado al curandero tienen más probabilidades de curarse, ¿Qué piensan de esto?, ¿Qué analizan del papel de la ciencia médica versus la tradición de las prácticas de curandería?, ¿Cómo se pueden interrelacionar los saberes ancestrales con los conocimientos científicos actuales?, ¿Cómo entender estos saberes ancestrales de los curanderos, las chinagas, las riazas, en la cotidianidad o acontecer diario del pueblo afro?</p> <p>- Socialización del trabajo realizado.</p>	
- Conozco sobre la cosmovisión espiritual de la cultura afrotumaqueña.	Signos y sentido de lo trascendente (la muerte).	3	- Conoce la cosmovisión espiritual de la cultura afrotumaqueña,	- Indagación de los conocimientos o saberes previos que el estudiante posee sobre el tema, mediante lluvia de ideas y diálogos	- Autoevaluación y heteroevaluación mediante los siguientes criterios:

			<p>con el fin de lograr la comprensión de la realidad a partir de su posición personal sobre la muerte y sus rituales.</p>	<p>directos que permitirán identificar la cosmovisión que el estudiante tiene frente a la muerte, desde sus memorias ancestrales.</p> <p>- Trabajo colaborativo, para observar y analizar los velorios de los difuntos adultos, el velorio de los difuntos niños (chigualo) y el velorio de los santos. El grupo de estudiantes se dividirá en tres subgrupos, cada uno de ellos tendrá que escoger un ritual para observar y analizar los siguientes signos: para el velorios de adultos los estudiantes observarán la cruz, la vestimenta del altar, los alabaos (canto propio de los velorios de muerto), las personas que juegan en torno al velorio, las oraciones (tres rosarios 9 p.m., 12 p.m. y 5 a.m.), la bandeja con agua debajo del ataúd, etc. Para el velorio del niño observarán la vestimenta del altar, la cruz,</p>	<p>1. Comprensión de los nuevos conceptos sobre el tema.</p> <p>2. Relación de los nuevos conocimientos con los que conoce el estudiante del tema.</p> <p>3. Identificación de los aspectos claves del tema.</p> <p>4. Logro de la meta de aprendizaje plantada.</p> <p>5. Formulación de preguntas respecto a la información presentada para ampliar el aprendizaje.</p> <p>6. Aplicación de los nuevos conocimientos a las actividades cotidianas.</p> <p>- Autorreporte: Reportes verbales de pensamiento en voz alta, que permitan conocer las</p>
--	--	--	--	--	--

				<p>los cantos (chigualo). Para el velorio de santos observarán los cantos (arruyo), la vestimenta del altar, el licor que se reparte para entonar los cantos, la imagen del santo, etc.</p> <p>- Planteamiento de conclusiones a través de las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué sentido tiene para ustedes los signos que observaron?, ¿Qué sentido tiene para ustedes la muerte?, ¿Qué reacciones emocionales les produce la muerte de otra persona?, ¿Qué reacciones emocionales les produce pensar en la propia muerte?</p> <p>- Socialización del trabajo realizado.</p> <p>- Retroalimentación sobre los signos y el sentido que se han construido frente a la muerte</p>	<p>representaciones sociales que construyen los estudiantes, a través de sus opiniones, actitudes, creencias, percepciones, imágenes, valores, informaciones y conocimientos.</p>
--	--	--	--	---	---

				y sus rituales.	
- Conozco sobre la cosmovisión espiritual de la cultura afrotumaqueña.	Los ritos fúnebres de la cultura afrotumaqueña.	3	- Conoce la cosmovisión espiritual de la cultura afrotumaqueña y comprende el valor de la hermandad de la comunidad frente a la muerte de un ser querido.	<p>- Indagación de los conocimientos o saberes previos que el estudiante posee sobre el tema, mediante lluvia de ideas y diálogos directos que permitirán identificar la cosmovisión que el estudiante tiene frente a los ritos fúnebres, desde sus memorias ancestrales.</p> <p>- Salida pedagógica para indagar con las personas de la comunidad sobre los ritos fúnebres que se han practicado de generación en generación.</p> <p>- Plenaria de la información obtenida sobre ¿Cómo son los ritos fúnebres que se practican en su comunidad? y puesta en común sobre ¿Cuáles son las similitudes y diferencias que existen entre</p>	<p>- Autoevaluación y heteroevaluación mediante los siguientes criterios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión de los nuevos conceptos sobre el tema. 2. Relación de los nuevos conocimientos con los que conoce el estudiante del tema. 3. Identificación de los aspectos claves del tema. 4. Logro de la meta de aprendizaje plantada. 5. Formulación de preguntas respecto a la información presentada para ampliar el aprendizaje. 6. Aplicación de los nuevos conocimientos a las actividades

				<p>estos ritos?</p> <p>- Elaboración y socialización de las conclusiones del trabajo realizado, a partir del reconocimiento de las posiciones personales que asumen los entrevistados frente a estos ritos y la confrontación con las posturas propias.</p>	<p>cotidianas.</p> <p>- Autorreporte: Reportes verbales de pensamiento en voz alta, que permitan conocer las representaciones sociales que construyen los estudiantes, a través de sus opiniones, actitudes, creencias, percepciones, imágenes, valores, informaciones y conocimientos.</p>
- Conozco sobre la cosmovisión espiritual de la cultura afrotumaqueña.	El último adiós.	4	- Conoce la cosmovisión espiritual de la cultura afrotumaqueña, comprende el ritual del chigualo (despedida de un niño muerto) y reflexiona sobre la importancia que tiene cada etapa	- Indagación de los conocimientos o saberes previos que el estudiante posee sobre el tema, mediante lluvia de ideas y diálogos directos que permitirán identificar la cosmovisión que tiene el estudiante frente al duelo y otras etapas de la despedida de un niño muerto, desde sus memorias	<p>- Autoevaluación y heteroevaluación mediante los siguientes criterios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión de los nuevos conceptos sobre el tema. 2. Relación de los nuevos conocimientos con los que conoce el

			del ritual.	<p>ancestrales.</p> <p>- Presentación del video “Chigualo: el adiós a un angelito”, el cual es una ceremonia fúnebre o de velación del cadáver de un niño menor de siete años, practicada en zonas rurales del Pacífico colombiano, y heredada en tradición por chamanes y chiguales. También se le denomina velorio de un angelito, angelito bailao o muerto-alegre. Video disponible en https://www.youtube.com/watch?v=1Q13JiZbBIU</p> <p>- Dramatización, para lo cual los estudiantes consultarán en su comunidad cómo se hace la despedida de un niño muerto o angelito y con base en lo investigado se hará un dramatizado que permitirá evidenciar la importancia de cada uno de seis pasos de este</p>	<p>estudiante del tema.</p> <p>3. Identificación de los aspectos claves del tema.</p> <p>4. Logro de la meta de aprendizaje plantada.</p> <p>5. Formulación de preguntas respecto a la información presentada para ampliar el aprendizaje.</p> <p>6. Aplicación de los nuevos conocimientos a las actividades cotidianas.</p> <p>- Autorreporte: Reportes verbales de pensamiento en voz alta, que permitan conocer las representaciones sociales que construyen los estudiantes, a través de sus opiniones, actitudes, creencias, percepciones, imágenes, valores,</p>
--	--	--	-------------	---	---

				<p>ritual:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La agonía, cuando la comunidad se une alrededor del moribundo. 2. La muerte: incluye la preparación del cuerpo, rezos, cantos y bailes. 3. En el velorio se construye un altar muy decorado, como espacio sagrado, se destina una zona para los alimentos y un área profana en la que se reúnen cantores y otras personas a descansar. 4. El entierro con quejas y alabanzas para el muerto y la novena en la que cantan alabaos. 5. En la última noche se sella la partida del difunto. 6. Un año después se recuerda la muerte con una ceremonia. <p>- Trabajo individual en el que los estudiantes elaborarán un escrito sobre los sentimientos,</p>	informaciones y conocimientos.
--	--	--	--	--	--------------------------------

				emociones, ideas, creencias, pensamientos y opiniones que surgieron durante el desarrollo de la actividad.	
- Conozco sobre las narrativas literarias de la cultura afrotumaqueña y reflexiono sobre la importancia de la estos elementos culturales en el proceso de fortalecimiento de la identidad cultural.	La poesía, el cuento y la fábula de la cultura afrotumaqueña.	4	<ul style="list-style-type: none"> - Conoce las narrativas literarias como la poesía, el cuento y la fábula de la cultura afrotumaqueña. - Reflexiona sobre la importancia de estas narrativas literarias en el proceso de fortalecimiento de la identidad cultural y valora la contribución de los cuenteros en la pervivencia de la cultura afrotumaqueña. 	<ul style="list-style-type: none"> - Indagación de los conocimientos o saberes previos que el estudiante posee sobre el tema, mediante lluvia de ideas y diálogos directos que permitirán identificar los conocimientos que tiene el estudiante sobre la definición, las características y los tipos de narrativas literarias. - Salida pedagógica a la biblioteca municipal para consultar las poesías, los cuentos y las fábulas más representativas de la región, también se consultará el libro titulado: “Los cuentos misteriosos y jocosos de Pachín Carabalí”, un extenso libro compuesto por diez poemas populares. 	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación y heteroevaluación mediante los siguientes criterios: <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión de los nuevos conceptos sobre el tema. 2. Relación de los nuevos conocimientos con los que conoce el estudiante del tema. 3. Identificación de los aspectos claves del tema. 4. Logro de la meta de aprendizaje plantada. 5. Formulación de preguntas respecto a la información presentada para ampliar el aprendizaje. 6. Aplicación de los

				<p>- Producción de narrativas escritas y gráficas (dibujos o imágenes) que representen los mensajes que entendieron los estudiantes, los aprendizajes que obtuvieron de las narrativas literarias consultadas y los sentimientos que se generaron en cada uno de ellos. Las preguntas orientadoras son: ¿Qué entendieron de las historias que leyeron?, ¿Qué aprendieron de éstas historias para sus vidas?, ¿Cómo se sintieron con las historias que leyeron?</p>	<p>nuevos conocimientos a las actividades cotidianas.</p> <p>- Autorreporte: Reportes verbales de pensamiento en voz alta, que permitan conocer las representaciones sociales que construyen los estudiantes, a través de sus opiniones, actitudes, creencias, percepciones, imágenes, valores, informaciones y conocimientos.</p>
<p>- Conozco sobre las narrativas orales de la cultura afrotumaqueña y reflexiono sobre la importancia de la estos elementos culturales en el proceso de fortalecimiento de la identidad cultural.</p>	<p>Los cuentos, las décimas, los cantos y las coplas de la cultura afrotumaqueña.</p>	5	<p>- Conoce las narrativas orales como los cuentos, las décimas, los cantos y las coplas de la cultura afrotumaqueña.</p> <p>- Reflexiona sobre la importancia de</p>	<p>- Indagación de los conocimientos o saberes previos que el estudiante posee sobre el tema, mediante lluvia de ideas y diálogos directos que permitirán identificar los conocimientos que tiene el estudiante sobre la definición, las características y los tipos de</p>	<p>- Autoevaluación y heteroevaluación mediante los siguientes criterios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión de los nuevos conceptos sobre el tema. 2. Relación de los nuevos conocimientos

			estas narrativas orales en el proceso de fortalecimiento de la identidad cultural y valora la contribución de los cuenteros en la pervivencia de la cultura afrotumaqueña.	narrativas orales. - Presentación del video de Pachin Carabali, disponible en https://www.youtube.com/results?search_query=pachin+carabali+cuentos , con el fin de familiarizar a los estudiantes con este personaje representativo de la narración. - Presentación de videos escogidos por los estudiantes sobre décimas cimarronas. - Narración oral de cuentos, décimas, cantos y coplas de la cultura afrotumaqueña, por parte de algunos exponentes de estas manifestaciones orales y estudiantes. - Trabajo colaborativo con el fin de que cada grupo de estudiantes pueda elaborar	con los que conoce el estudiante del tema. 3. Identificación de los aspectos claves del tema. 4. Logro de la meta de aprendizaje plantada. 5. Formulación de preguntas respecto a la información presentada para ampliar el aprendizaje. 6. Aplicación de los nuevos conocimientos a las actividades cotidianas. -Autorreporte: Reportes verbales de pensamiento en voz alta, que permitan conocer las representaciones sociales que construyen los estudiantes, a través de sus opiniones, actitudes, creencias, percepciones,
--	--	--	--	--	--

				<p>cuentos, décimas, cantos y coplas con temáticas que cumplan con varios de los siguientes criterios:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Inspiren a los estudiantes. 2. Se refieran a la cotidianidad o al acontecer diario. 3. Evidencien una necesidad o problemática que afecte a la comunidad. 4. Relaten sucesos reales o imaginarios. 5. Produzcan una enseñanza moral. 6. Resalten los valores del pueblo afro. 7. Permitan el recuento de sus historias personales. 8. Permitan la expresión individual y colectiva de concepciones, significados, percepciones, sentimientos, opiniones, creencias, etc., frente a los elementos de la cultura afrotumaqueña. 	<p>imágenes, valores, informaciones y conocimientos.</p>
--	--	--	--	--	--

ANEXO 3. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

ANEXO 3.1. ENTREVISTA GRUPAL TALLER APRENDIENDO DE NUESTROS ABUELOS.

1. ¿Qué saberes ancestrales han transmitido los abuelos de generación en generación?
2. ¿Qué historias de su vida personal pueden compartir, para relacionar sus vivencias con los saberes ancestrales que les han transmitido?

ANEXO 3.2. ENTREVISTA GRUPAL TALLER MITOS, LEYENDAS, Y SUPERSTICIONES DE LA CULTURA AFROTUMAQUEÑA.

1. ¿Qué representan los diferentes nombres que están plasmados en el salón de clase?
2. ¿Qué relación encuentran entre cada historia contada por sus compañeros?
3. ¿Cuándo escuchan esos nombres, qué sentimientos, pensamientos, reacciones emocionales e imágenes les produce?
4. ¿Al escuchar esas historias, qué recuerdos les trae?
5. A parte de los nombres enunciados ¿Qué otros mitos y leyendas conocen?
6. ¿Qué características crees tienen los mitos y leyendas de la cultura afrotumaqueña?

ANEXO 3.3. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA TALLER PRÁCTICAS DE CURANDERÍA.

1. ¿Qué hace un curandero?
2. ¿Cómo aprendieron la práctica de curar (ojo, malaire, espanto, picadura de culebra)?
3. ¿Cuál es la cura que más le solicitan?
4. ¿Cómo se cura el “ojo, malaire, espanto”?
5. ¿Cómo se cura la picadura de culebra?
6. ¿Qué oraciones usan en el momento de la cura?

ANEXO 3.4. ENTREVISTA GRUPAL TALLER PRÁCTICAS DE CURANDERÍA.

1. ¿Se dejarían sanar por estos curanderos en caso de necesitarlo?
2. Hay testimonios de personas que han ido al hospital por picadura de culebra y se han muerto, en cambio aquellos casos en que se los ha llevado al curandero tienen más probabilidades de curarse ¿Qué piensan de esto?
3. ¿Qué analizan del papel de la ciencia médica versus la tradición de las prácticas de curandería? 4. ¿Cómo se pueden interrelacionar los saberes ancestrales con los conocimientos científicos actuales?
5. ¿Cómo entender estos saberes ancestrales de los curanderos, las chinagas, las riazas, en la cotidianidad o acontecer diario del pueblo afro?

ANEXO 3.5. ENTREVISTA GRUPAL SIGNOS Y SENTIDO DE LO TRASCENDENTE (LA MUERTE).

1. ¿Qué sentido tiene para ustedes los signos que observaron?
2. ¿Qué sentido tiene para ustedes la muerte?
3. ¿Qué reacciones emocionales les produce la muerte de otra persona?
4. ¿Qué reacciones emocionales les produce pensar en la propia muerte?

ANEXO 3.6. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA TALLER LOS RITOS FÚNEBRES DE LA CULTURA AFROTUMAQUEÑA.

1. ¿Cómo son los ritos fúnebres que se practican en su comunidad?
2. ¿Cuáles son las similitudes y diferencias que existen entre estos ritos?

ANEXO 4. DIARIO DE CAMPO

Fecha:		Hora:		Lugar:	
Sesión:					
Encuentro:					
Objetivo:					
Investigador 1			Investigador 2		
<i>Observaciones interacción verbal</i>			<i>Observaciones interacción verbal</i>		
<i>Observaciones interacción no verbal</i>			<i>Observaciones interacción no verbal</i>		
<i>Desarrollo del Grupo (momentos)</i>			<i>Desarrollo del Grupo (momentos)</i>		
Conclusiones					

ANEXO 5. REGISTRO FOTOGRÁFICO DE TRABAJOS DE LOS ESTUDIANTES

TALLER #2

NOMBRE: Laura Isabel Augusto Valverde

CURSO: 10º FECHA: 26-11

LOS MITOS Y LENDAS DE LA CULTURA AFROTUMANA

1. ¿Qué representan los diferentes nombres que están plasmados en el salón de clase? Los nombres representan las cosas q' son pasadas en el municipio y a Armas las historias q' me son contadas por mis abuelos por q' representan también lo que q' era los tiempos de antes cuando estaban los seres.
2. ¿Qué relación encuentran entre cada historia contada por sus compañeros? La relación q' encuentro en las diferentes historias q' cuenta q' los nos cuenta del Diablo sobre lo malo y tráfico q' era y hablar sobre q' el Ave de la con hombre q' le gusta molestar a las mujeres para confundirlos esa es la diferencia q' encuentro de su historias.
3. ¿Cuándo escuchan esos nombres que sentimientos les produce? Cuando escucho de la fama me hace reír. Cuando muy por q' constantemente me habla cuando papá me y con me causaba mucho terror.

ENTREVISTA GRUPAL TALLER PRÁCTICAS DE CURANDERÍA

1. ¿Se dejarían sanar por estos curanderos en caso de necesitarlo? No por que no le hago confianza a una persona que nunca estudió la medicina sino que ha aprendido sus datos por tradición de personas en generaciones.
2. Hay testimonios de personas que han ido al hospital por picadura de culebra y se han muerto, en cambio aquellos casos en que se los ha llevado al curandero tienen más probabilidades de curarse. ¿Qué piensan de esto? Es mejor en el hospital no le pudiesen ingerir a tiempo el antidoto del veneno y los curanderos por con sus yerbas y oraciones pueden acceder a una curación más pronta.
3. ¿Qué analizan del papel de la ciencia médica versus la tradición de las prácticas de curandería? Por que pienso que tanto la medicina como la curandería han jugado un papel importante en la sociedad y por de la mano por que tanto la medicina como la curandería trata de unir al paciente la diferencia es la manera en la que se realizan.
4. ¿Cómo se pueden interrelacionar los saberes ancestrales con los conocimientos científicos actuales? Los conocimientos científicos actuales si están relacionados con los antiguos y básicamente son muy parecidos la diferencia es que en la actualidad hay una mejor tecnología donde mejor acceso a las informaciones que se deben investigar.
5. ¿Cómo entender estos saberes ancestrales de los curanderos, las chinagas, las riayas, en la cotidianidad o acontecer diario del pueblo afro? Yo creo que estos acontecimientos se dan en el pueblo afro ya que en algunos casos historias como el descubrimiento de America que hicieron que se mezclaran muchas razas todo sigue como culturalmente esto hizo que los afro que crecieron nuevas costumbres.

Jenny Alexander, Palma Cortes

ENTREVISTA GRUPAL TALLER APRENDIENDO DE NUESTROS ABUELOS.

1. ¿Qué saberes ancestrales han transmitido los abuelos de generación en generación? El canasto es uno de ellos porque ha pasado su enseñanza en generaciones. Hay una hermana que se llama a le dicen la naga que si perdiera es venenosa como una cobra, cuando a uno le pica enseñan a hoy que busca la raíz y es una raíz de un árbol, esa raíz queda arriba para poderla sacar hoy que dicen esas palabras si las dicen bien sale y uno tiembla y no sale por lo tanto no hay cura. Cuando los indígenas u chas personas van al monte y no tienen un balsa con unas hojas blancas, como de platano, hacen uno.
2. ¿Qué historias de su vida personal pueden compartir, para relacionar sus vivencias con los saberes ancestrales que les han transmitido? Me abuela me contó que cuando ella y mi abuelo eran novios mi abuela siempre la vigilaba para muchas veces muy tarde y se quedaba mucho tiempo. Un día mi abuelo se quedó hasta la 11 de la noche y al volver a su cuarto que era buche y mi abuela vivía en aguacalera por la parte de los almendros, él miró una visión y desde ese entonces visitó más temprano y se fue más temprano. Esta historia que le pasó a mi abuelo, por esta historia yo deje de andar muy tarde y cuando todo estaba salido en la calle ya que, quien sabe lo que puede ocurrir o aparecerse. Además el pueblo de aguacalera, a la media noche siempre es ruido.

Aprendiendo de nuestros Ancestros

- * Canasto de Cangrejo
- * Peinados, Danda
- * Mitos y leyenda como 8 la Tunda
- La pata sola, La Mula, etc
- * Arnullos, Versos, Cumallos
- * Comidas típicas
- * Ejemplo de la Educación con los Hijos
- * Remedios Caseros
- * Tejidos y Bordados
- * Juegos.

Jenny Alexander, Palma Cortes
Sally Moya, Jenny
Yaila Cortes, Jenny
Yaila Cortes, Jenny
Yaila Cortes, Jenny
Yaila Cortes, Jenny
Yaila Cortes, Jenny

Una Mula en la tula

Yo a una vez en un pequeño
 Pueblo llamado dale cerca al di-
 municipio de tumbuco termino en
 Pueblo las Personas son muy corden-
 tes a las estancias, fantomas y
 malos aqueos en este Reino
 Por lo habia una Iglesia en la
 Plaza la Capa esta Iglesia Iglesia
 catolica la dio al cura Carlos
 Guevara el cual en las Personas
 de este municipio son la hisenda
 de una mujer llamada Cleo-
 rina Guzman a este muy legista
 o Santa alba por el sacerdote el
 no se le dio el al sacerdote.

La joven mujer había pasado
suficientes años las personas de la
comunidad por que amenaaba
confundirse con el mismo sacerdote
las personas de aquel pueblo dejaban
a persona que la joven tenia una
diferencia con el sacerdote Para las
fuerzas de al buen Pueblo sabian que
la persona que se mezclaba con el
sacerdote se confundia en multitud
con la joven al interior de cada multitud
con cada uno de al Pueblo de
sabian muy cerca al municipio
en donde la joven mujer consulto
su mal.

Pero este relato no termina
allí en la Puerta Roja, se
estaban haciendo a estos los
fraternalistas de la granota morita
al cual llegaban muchos presen-
tos de diferentes partes del Pueblo
lleva una bolsa donde la cosa se
comenzó del 2001 desde una
noche de lluvia a este trabajo
y una noche trabajaba a punto más
se consideró por el presidente al salir
la mujer de los legos, tanto así
formó de caballos al otro extremo
desde entonces a ella misma le
con la maliciosa de la casa de
el que la mire así los días de la
noche en los calabozos de la
carceleros Pero también de la
maliciosa de la maliciosa se no.

Fío.

Vimos a famosos
sufriendo en las llamas
pero eran ilusiones
una brama nos jugaban

El diablo torturaba
a una mala persona
y nosotros viendo el acto
entramos en coma

Despierto Jeffrey
quienendo un bocadillo
y en el suelo sus amigos
hechos piradillo

Y muerto de miedo
Jesús corría
por todo el infierno
sin saber que hacía

Al rato despertó
era un sueño.
pago una visita al poli
iba saliendo el invierno

Con todos sus amigos,
y el diablo involucrado
pero a el no le importo
quedo en la cama roncando

FIN

Resolución de conflictos

la resolución de conflictos
es importante para nosotros

pues es otra manera de buscar la paz con el enemigo

para que vuelva a ser nuestro
amigo

eso hay que tratarlo
con esos grupos cerrados

que hacen sus movimientos
muy bien coordinados

ya sea para mostrar dominio
haciendo cualquier atentado

donde salen los ciudadanos
bien enredados

May, Jay y Jeff y Alejandro

Noche de espanto 3

Una noche en chile
jugando gol 8.000
flegaron los españoles
dicienda jugamos gol 10.000

Alejandro estaba asustado
y dijo vamos de aquí
no hay quien nos salve
de los espantos de Chile

Comenzo el juego
y Alejandro bien asustado
porque May, Jeffy y Jerry
estaban bien pelados

Y bien pelados
los espantos hicieron un gol.
dijeron paguenos
Jenny dijo tengulo son a los dos

Entonces seguimos jugando
a los tres minutos
Jeffy se hizo un tremendo golazo

iban empataados
el diablo le dijo a los espantos
vamos que este partido lo ganamos

Metieron gol los espantos
nos ganaron ellos
y sin nada con que pagar
nos llevaron al infierno